DOCUMENT RESUME

ED 415 680 FL 024 976

AUTHOR	de Weck, Genevieve, Ed.
TITLE	Troubles du langage (Troubles with Language).
INSTITUTION	Neuchatel Univ. (Switzerland). Inst. de Linguistique.
ISSN	ISSN-1023-2044
PUB DATE	1997-10-00
NOTE	228p.
PUB TYPE	Collected Works - General (020) -- Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE	French
JOURNAL CIT	Bulletin suisse de linguistique applique;
EDRS PRICE	MF01/PC10 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Adults; Age Differences; Aging (Individuals); *Aphasia; Applied Linguistics; Case Studies; Child Language; Children; Cognitive Processes; *Communication Disorders; Deafness; Diagnostic Tests; Dialogs (Language); *Dyslexia; Error Patterns; Foreign Countries; *Language Acquisition; Language Research; *Linguistic Theory; Listening Comprehension; Morphology (Languages); Psychiatry; Psycholinguistics; Speech Skills; *Speech Therapy; Vocabulary

ABSTRACT

Articles on communication and language disorder are presented. All but one are in French; the other is in German. They include: "Specificity of Developmental Dysphasia: Implications for Intervention" (Marc Montfort, Adoracion Juarez Sanchez); "Difficulties with Language Development and Discursive Capacity" (Genevieve de Weck); "Language Production and Communication in a Young Deaf Child" (Shirley Vinter); "Variation in Underlying Questions in Two Types of Dialogue" (Marie-Claude Rosat, Solange von Ins); "Dyslexias and Writing Difficulties: Cognitive Models for the Language Clinic" (Bernadette Pierart); "Reading Difficulties and Socio-cognitive Perspective" (Nathalie Niederberger); "Psychoanalytic Issues in Writing Problems" (Monique Frumholz)' "The Effects of Aging on Language Comprehension and Production" (Michel Hupet, Marie-Anne Schelstraete) "The Contribution of Real-Time Tests to the Study of Listening Comprehension in Aphasics: A Case Study" (Jocelyne Buttet Sovilla, Francois Grosjean); "When a Canister Is a Rabbit and a Sheep a Goat: Word Searching and Potential Disorders" (Dorothea Weniger); and "Contributions of Experimental Psycholinguistics to the Study of the Morphological Dimension of Language" (Carole Greber). Two book reviews are also included. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 415 680

Geneviève de Weck (éd.)

Troubles du langage

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Esther Py
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

66
Bulletin suisse
de linguistique appliquée
octobre 1997

BEST COPY AVAILABLE

VALS
ASLA

Geneviève de Weck (éd.)

Troubles du langage

66
Bulletin suisse
de linguistique appliquée
octobre 1997

3

VALS
ASLA

Le ***Bulletin suisse de linguistique appliquée*** est l'organe de publication de l'Association suisse de linguistique appliquée (VALS/ASLA).

Publié avec le soutien financier de l'Académie Suisse des Sciences Humaines et Sociales,
le ***Bulletin suisse de linguistique appliquée*** paraît deux fois par an.

Abonnement personnel:	Suisse	sfr. 30.--	étranger	sfr. 35.--
Abonnement d'institution:	Suisse	sfr. 50.--	étranger	sfr. 55.--

Rédaction et administration: Gérard Merkt. Institut de linguistique. Université.
Espace Louis-Agassiz 1. CH-2000 Neuchâtel.
Tél. 032/720.88.94. Fax. 032/721.37.60. ccp 20-7427-1.

© Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1997.
Tous droits réservés.
ISSN 1023-2044

Sommaire

Geneviève DE WECK:
Introduction 5-10

Partie I: Troubles du langage chez l'enfant

Marc MONTFORT & Adoración JUAREZ SÁNCHEZ:
Spécificité de la dysphasie développementale:
implications pour l'intervention 11-24

Geneviève DE WECK:
Troubles du développement du langage et capacités discursives 25-44

Shirley VINTER:
Productions langagières et communication chez le jeune enfant sourd 45-68

Marie-Claude ROSAT & Solange VON INS:
Variation des questions étayantes dans deux genres de dialogues 69-86

Bernadette PIERART:
Les dyslexies-dysorthographies. Des modèles cognitifs à la clinique
logopédique 87-114

Nathalie NIEDERBERGER:
Troubles de la lecture et perspective socio-cognitive 115-129

Monique FRUMHOLZ:
Accès au monde scriptural et psychogenèse 131-151

Partie II: Troubles du langage chez l'adulte

Michel HUPET & Marie-Anne SCHELSTRAETE:
Les effets du vieillissement sur la compréhension et la
production de langage 153-166

Jocelyne BUTTET SOVILLA & François GROSJEAN:
Contribution des tests en temps réel à l'étude de compréhension
auditive chez les aphasiques. Étude de cas 167-183

Dorothea WENIGER:
Wenn der Kanister ein Kaninchen ist und die Ziege ein Schaf:
zur Wortfindung und ihren möglichen Störungen 185-198

Carole GREBER:
Apports de la psycholinguistique expérimentale dans l'étude de
la dimension morphologique de la langue 199-216

Comptes rendus

Marie-Claude TRÉVILLE, Lise DUQUETTE:
Enseigner le vocabulaire en classe de langue (Jean-François MAIRE) 217-222

Nadia MINERVA:
Manuels, maîtres, méthodes. Repères pour l'histoire de l'enseignement du français en Italie (André BANDELIER) 223-226

Adresses des auteurs 227-228

Manifestations 229

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 66/1997, 5-10

Introduction

Geneviève de Weck

La plupart des études dans le champ des sciences du langage cherchent à décrire, comprendre, voire expliquer, les fonctionnements dits normaux du langage, dans ses formes stabilisées chez l'adulte ou dans son acquisition/apprentissage chez l'enfant. De tout temps, pourtant, les études sur les perturbations langagières se sont imposées comme un complément nécessaire à une meilleure compréhension des phénomènes langagiers. Un numéro thématique sur les troubles du langage prend ainsi naturellement sa place dans une revue de linguistique appliquée, et ce d'autant que l'on verra combien les relations entre recherche dite fondamentale et implications cliniques peuvent être étroites.

Les contributions de ce présent volume ont donc en commun de traiter d'une façon ou d'une autre des troubles du langage. Ceux-ci constituent un vaste champ d'étude et d'applications cliniques. Ils concernent des chercheurs en sciences du langage et en orthophonie-logopédie, ainsi que des cliniciens de cette discipline. Les premiers contribuent à mieux connaître la nature des divers troubles que peuvent présenter de nombreuses personnes, et par là également certains aspects du fonctionnement langagier dit normal. Ils se réfèrent à différents courants de la linguistique et/ou de la psychologie. Les seconds, davantage centrés sur les implications cliniques, cherchent à élaborer des cadres de référence pour aider les personnes ayant des troubles du langage à mieux développer, ou à retrouver, des moyens verbaux et non verbaux pour communiquer avec leur entourage.

Des enfants comme des adultes peuvent présenter des troubles du langage, dans la modalité orale comme dans la modalité écrite. Chez les enfants, les capacités langagières se développent avec difficultés; on parle alors de troubles développementaux. Dans certains cas, des causes spécifiques peuvent expliquer ces troubles, la plus évidente étant la surdité; mais la plupart du temps, on ne peut déterminer avec exactitude la (les) raison(s) qui est (sont) à l'origine de ces difficultés. Des hypothèses, parfois complémentaires, parfois contradictoires, tentent de comprendre, au niveau psycholinguistique, cognitif et/ou affectif pour l'essentiel, ce qui empêche certains enfants d'acquérir normalement des capacités langagières orales et/ou écrites. Chez les adultes, des troubles peuvent survenir suite à un accident cérébral, à une dégénérescence du système nerveux central ou au vieillissement général. Il s'agit alors dans le premier cas d'une perte soudaine plus ou moins importante (parfois totale) de capacités qui jusque

là étaient intactes et performantes; on parle alors de troubles acquis du langage. Dans les autres cas, on est plutôt en présence d'une altération progressive de ces capacités, que l'on va tenter de préserver le plus possible.

Étant donné l'étendue de ce domaine, le présent volume ne prétend de loin pas à l'exhaustivité. Il se veut plutôt une sorte de panorama de diverses orientations, inévitablement un peu hétérogène. Il comprend deux parties. La première, avec un nombre un peu plus important de contributions, concerne les enfants; la seconde est consacrée aux adultes.

Les contributions relatives aux *troubles du langage chez l'enfant* se répartissent en deux thèmes: les troubles du langage oral et les troubles du langage écrit. Dans le premier thème, on trouvera d'une part les articles de MONFORT & JÚAREZ SÁNCHEZ et celui de DE WECK, qui décrivent de façon complémentaire les troubles du développement du langage, et d'autre part ceux de VINTER et de ROSAT & VON INS, qui sont davantage centrés sur le rôle des adultes. Le deuxième thème regroupe les contributions de PIÉRART, de NIEDERBERGER et de FRUMHOLZ; elles ont en commun de traiter des difficultés d'apprentissage de la lecture selon trois perspectives différentes.

Plus précisément, MONFORT & JÚAREZ SÁNCHEZ, dans *Spécificité de la dysphasie développementale: implications pour l'intervention*, présentent un aperçu des hypothèses et descriptions relatives aux troubles du développement du langage (dysphasie). Ils discutent de la spécificité de ces troubles d'une part par rapport aux autres dimensions du développement des enfants et d'autre part par rapport à l'acquisition dite normale du langage, en mettant en évidence notamment la dysharmonie évolutive caractéristique de ces enfants. Ils proposent ensuite un modèle développemental constructiviste où l'enfant, malgré ses difficultés, construit des stratégies d'interaction verbale. Ces considérations débouchent sur des implications cliniques relatives à la prise en charge de ces enfants où les "constructions interactives qui se développent entre l'enfant et son entourage" sont centrales.

Dans *Troubles du développement du langage et capacités discursives*, DE WECK présente quelques données issues d'une recherche réalisée dans une perspective discursive interactioniste. Après avoir montré les apports récents de la pragmatique à l'étude des dysphasies, elle décrit les capacités et les difficultés d'enfants de 4 à 6 ans impliqués dans des situations d'interaction où ils co-produisent avec leur interlocuteur différents genres de dialogues. Ceux-ci sont analysés à plusieurs niveaux (participation verbale générale, planification et textualisation). De manière générale, les comparaisons effectuées entre des enfants

avec et sans troubles du langage montrent que les premiers ont plus de difficultés que les seconds à adapter leur langage à la diversité des conditions de production; le rôle de ces dernières dans la production discursive est également mis en évidence.

Dans l'étude des troubles du langage aussi bien que dans les interventions cliniques, le rôle des interactions avec l'entourage est devenu un thème majeur. Les deux contributions suivantes en témoignent. Dans *Productions langagières et communication chez le jeune enfant sourd*, VINTER montre les répercussions des productions vocales tardives et déviantes de très jeunes enfants sourds sur les interactions avec leur entourage familier. Ces productions permettent-elles aux parents, comme c'est le cas avec les enfants entendants, de favoriser le développement des interactions sonores, prélude du dialogue verbal? C'est à cette question importante que tente de répondre l'auteure par des exemples qui illustrent comment des parents parviennent malgré tout à instaurer un dialogue avec leur enfant en essayant de capter et d'imiter ses vocalises, ainsi que de leur attribuer une signification.

Quant à la contribution de ROSAT & VON INS, *Formes et fonctions des questions étayantes dans deux genres de dialogues*, issue du même programme de recherche que l'étude présentée par DE WECK (cf. supra), elle est centrée sur l'étayage fourni par des adultes à deux groupes d'enfants de 4 à 6 ans, les uns présentant des troubles du développement du langage, les autres non, lors de la co-production d'un conte dialogué et d'un dialogue de jeu symbolique. Les auteures montrent que les variations des stratégies de questionnement des adultes sont fonction de la modulation des places énonciatives adoptées par ces derniers. Plusieurs facteurs expliquent ces variations: le genre de dialogue, la présence ou non de troubles du langage chez les enfants et enfin l'âge de ces derniers.

Les contributions traitant des difficultés d'apprentissage du langage écrit chez les enfants apportent trois éclairages complémentaires en se référant à différents courants de la psychologie. Dans *Les dyslexies-dysorthographies: des modèles cognitifs à la clinique logopédique*, PIÉRART retrace l'évolution de ces 20 à 30 dernières années relative à la façon d'appréhender ces troubles. Elle montre notamment comment on est passé d'une approche symptomatologique à une compréhension des processus cognitifs inhérents à la lecture grâce aux apports de la psychologie cognitive. Celle-ci a en effet proposé divers modèles de l'acte lexique adulte, normal et perturbé, à partir desquels des modèles de l'apprentissage ont pu être élaborés. Plusieurs types de dyslexies ont ainsi été décrits, correspondant à des difficultés dans l'appropriation et l'utilisation des procédures nécessaires à la lecture. L'auteure montre enfin la pertinence et les limites d'un

modèle cognitif en stades pour la clinique logopédique, qu'elle illustre par l'analyse de profils lexiques d'adolescents en grande difficulté de lecture et d'écriture.

L'apport de NIEDERBERGER, dans *Troubles d'apprentissage de la lecture et perspective socio-cognitive*, est fondamentalement différent. Cette perspective postule que les représentations que les enfants se construisent à propos de l'écrit et de son apprentissage sont tout aussi fondamentales pour la réussite de cet apprentissage que les procédures cognitives. Dès lors, il s'agit de préciser les liens entre représentations et capacités en lecture. C'est ce que se propose de faire l'auteure dans cet article. Ainsi, après avoir évoqué les problèmes méthodologiques que soulève l'analyse des représentations, elle présente les différents facteurs qui semblent influencer ces dernières et quelques hypothèses relatives à ces liens. En s'appuyant sur quelques études, encore relativement rares, elle montre qu'un certain nombre d'enfants présentent des difficultés aussi bien dans l'acte lexique que dans le domaine des représentations. Elle en tire ensuite quelques pistes de réflexion pour la pratique logopédique.

Quant à la contribution de FRUMHOLZ, *Accès au monde scriptural et psychogenèse*, elle offre un éclairage qui diffère des précédents par la tentative de concilier les apports de la psychologie du langage et de la psychanalyse pour comprendre les difficultés parfois persistantes dans l'apprentissage du langage écrit. En effet, l'auteure se demande tout d'abord ce qu'apporte de nouveau, de différent aux enfants l'accès au monde de l'écrit par rapport à leur expérience des interactions verbales orales. Ceci l'amène à mettre en évidence la rupture qui s'opère à ce moment, tant au niveau des conditions de production langagière et donc de la gestion de la production de discours qu'au niveau du développement psycho-affectif de l'enfant. Elle montre enfin, sur la base d'exemples tirés de la pratique orthophonique, le rôle indispensable de la fonction paternelle lors de cette entrée dans l'univers scriptural, caractérisé par l'usage d'un langage plus à distance.

La deuxième partie du présent volume regroupe quatre contributions portant sur les *troubles du langage chez l'adulte*. L'article de HUPET & SCHELSTRAETE est consacré au vieillissement normal et à ses répercussions sur la production et la compréhension du langage; celui de BUTTET SOVILLA & GROSJEAN concerne l'analyse de la compréhension orale; ceux de WENIGER et de GREBER abordent le domaine du lexique de deux points de vue complémentaires, celui des troubles de la dénomination et celui de la morphologie respectivement.

Plus précisément, dans *Les effets du vieillissement sur la compréhension et la production du langage*, HUPET & SCHELSTRAETE montrent comment la communication verbale se transforme progressivement avec l'âge, de sorte qu'elle ne correspond ni à celle de jeunes adultes ni à celle de personnes présentant une démence de type Alzheimer. Ces différences ont pu être mises en évidence par des approches psycholinguistiques (expérimentales et études de corpus) dont les auteurs font une synthèse minutieuse, avec une centration particulière sur la production verbale. Il en ressort que tous les aspects du langage (lexicaux et morphosyntaxiques, textuels et discursifs, et également conversationnels) sont concernés par ces transformations, mais à des degrés divers et de façon très variable d'une personne à l'autre. Quelques hypothèses sont discutées pour expliquer ces effets du vieillissement, relatives notamment au rôle respectif des mécanismes cognitifs généraux et des mécanismes spécifiques au traitement du langage.

Dans *Contribution des tests en temps réel à l'étude de la compréhension auditive chez les aphasiques: à propos d'un cas*, BUTTET SOVILLA & GROSJEAN montrent que les tests de compréhension orale, généralement utilisés avec des patients aphasiques, sont dits "en différé" ("off-line"). Comme la réponse du sujet est alors en décalage temporel avec la variable étudiée, plusieurs niveaux sont vraisemblablement impliqués, de sorte qu'il est difficile d'analyser précisément les éventuels problèmes rencontrés par le sujet au cours du processus de compréhension. Aussi, les auteurs proposent d'utiliser dans le domaine de l'aphasie l'approche dite "en temps réel" ("on-line"), qui a déjà fait ses preuves en psycholinguistique expérimentale. Ils présentent la batterie de tests qu'ils ont élaborée pour le français, ainsi qu'une illustration clinique. Dans la discussion des résultats détaillés aux tests "off-line" et "on-line" administrés à une patiente, ils montrent la complémentarité des deux types de tests dans l'analyse des difficultés de compréhension orale.

Quant à WENIGER, dans *Wenn der Kanister ein Kaninchen ist und die Ziege ein Schaf: zur Wortfindung und ihren möglichen Störungen*, elle traite des troubles de la dénomination. Ceux-ci constituent une des perturbations caractéristiques des troubles acquis du langage, pouvant se manifester dans divers comportements langagiers (conversation, situation de tests, en langage oral comme écrit). L'auteure discute tout d'abord différents modèles d'accès au lexique proposés par la psycholinguistique. Elle met en évidence les types d'information qui sont représentés aux différents niveaux postulés, ce qui permet de générer des attentes relatives aux erreurs commises lors de troubles aphasiques. Elle discute également des variables qui peuvent influencer l'accès au lexique

chez les aphasiques. Tous ces éléments sont illustrés par la présentation d'un patient dont les troubles de la dénomination sont plus importants à l'oral qu'à l'écrit.

Pour terminer, GREBER, dans *Apports de la psycholinguistique expérimentale dans l'étude de la dimension morphologique de la langue*, présente une approche complémentaire de l'accès au lexique, en se plaçant du point de vue de la morphologie. Elle montre ainsi comment certains courants de la psycholinguistique tentent de rendre compte de phénomènes couramment attestés chez les locuteurs, tels que les intuitions d'apparentement morphologique entre mots d'une même famille et la création de mots nouveaux. Après une présentation critique de plusieurs modèles, l'auteure aborde les différents facteurs qui peuvent influencer l'accès au lexique, en particulier chez les sujets normaux. Elle termine par un exposé des principales méthodes utilisées dans ce domaine, et montre l'apport de la neuropsychologie cognitive, qui, par l'étude de patients cérébrolésés, permet de confirmer ou d'infirmer certaines hypothèses formulées à propos du fonctionnement normal.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 66/1997, 11-24

Spécificité de la dysphasie développementale : implications pour l'intervention.

Marc MONFORT et Adoración JUAREZ SÁNCHEZ

Abstract

This paper examines issues regarding the specificity of developmental language disorders from two points of view. First, we refer to the non-verbal disorders frequently associated with Specific Language Impairment (SLI), like capacity limitation in working memory, cognitive and perceptual deficits... Second, we comment about the specificity of the language development in children with SLI (deviance vs delay). Finally, we analyse the relationship between these elements and the application of a theorical model of cognitive development. We conclude on the specificity of the linguistic construct of children with significative gap between chronological age, cognitive development and linguistic level.

Certains enfants présentent des difficultés de l'acquisition du langage oral que l'on ne peut expliquer en termes de conséquences d'un déficit plus général de type cognitif, sensoriel ou moteur, ni par un manque de stimulation sociale ni par un trouble envahissant de la personnalité comme l'autisme ou la psychose (BENTON 1964, BISHOP 1992). Cette définition par exclusion reconnait implicitement l'existence, chez ces enfants qu'elle rassemble sous la même étiquette (que celle-ci soit "Dysphasie Développementale" ou "Specific Language Impairment"), d'un trouble qui serait donc **spécifique** au langage et susceptible de coexister avec un ensemble de capacités qui se développeraient normalement.

Cette conception des troubles développementaux du langage a toujours posé problème, tant du point de vue théorique que du point de vue de l'intervention langagière de type éducatif ou thérapeutique. Elle se trouve au centre du débat sur la modularité des différents aspects du langage et sur les différentes interactions qui se produisent entre les capacités cognitives, sensorielles, motrices, instrumentales, affectives et sociales lors du développement, dont le résultat final ne semble pas pouvoir être réduit à la simple somme des habiletés correspondantes à chaque module séparé.

1. La spécificité des symptômes langagiers par rapport à l'ensemble du développement.

Dans tous les travaux descriptifs traitant des enfants dysphasiques, l'on retrouve la même contradiction apparente.

Ils acceptent tous comme point de départ la définition par exclusion que nous venons de citer : il s'agit là, comme le signale BELINCHON (1997), d'une identification basée sur la pratique clinique professionnelle, mais dont les termes renferment implicitement l'acceptation de principes théoriques tels que la conception modulaire du langage ou la possibilité d'un patron sélectif de déficience.

Pourtant, en même temps, ces travaux décrivent la présence chez ces enfants d'une très longue liste d'autres difficultés du développement ou de l'apprentissage dont la fréquence serait beaucoup plus élevée chez eux que chez des enfants du même âge ayant un développement langagier normal.

Ces observations, qui n'arrivent cependant pas à établir une relation de cause à effet (puisque les études ne relèvent que des corrélations statistiquement significatives mais jamais de correspondance systématique entre symptômes langagiers et déficits non langagiers), concernent pratiquement tous les versants possibles du développement.

Depuis AJURIAGUERRA et al. (1958) jusqu'aux travaux récents de TALLAL et al. (1991), MONTGOMERY (1995), STARK et al. (1995) ou LAHEY et al. (1996) - pour une révision de l'ensemble de ces études, voir Ellis WEISMER (1993) ou MONFORT & JUAREZ (1996) - , il existe un très grand nombre d'études empiriques qui ont décelé chez les enfants dysphasiques des difficultés pouvant affecter le développement du jeu symbolique, la mémoire verbale, la mémoire séquentielle, certaines stratégies d'apprentissage cognitif, le développement des praxies motrices, le processus de latéralisation, la discrimination auditive, l'attention, le contrôle des émotions, etc.

Actuellement, l'hypothèse explicative de la dysphasie développementale la plus généralement acceptée est celle d'un trouble de l'input, c'est-à-dire d'un traitement insuffisant ou inadéquat du traitement de l'information verbale que reçoit l'enfant, et dont les conséquences, selon la gravité du déficit, apparaîtront soit seulement sur le versant expressif, soit sur les deux versants de compréhension et d'expression. Selon l'expression de LEONARD (1989;179), les enfants présentant une "Déficience Spécifique du Langage" seraient "*... des apprentis du langage dont l'input linguistique est filtré ou déformé*".

Mais cette hypothèse[1] est aujourd'hui interprétée de deux façons: la première serait spécifique au traitement de l'information verbale, la deuxième pencherait

[1] Notons toutefois qu'il ne faut pas exclure pour certaines dysphasies un trouble additionnel de l'"output" comme pour le cas du syndrome phonologique-syntaxique et pour la dyspraxie verbale.

plutôt pour un déficit plus général du traitement de l'input : selon certains auteurs, il s'agirait d'une difficulté de traitement de tout ce qui est auditif ou de tout ce qui est séquentiel (VISTO et al. 1996).

Certains, par exemple VALIANT et al. (1996), soutiennent l'hypothèse d'une limitation de la capacité de traitement (quantité et vitesse); elle semble plus cohérente avec les résultats de ces enfants aux différentes tâches où on les a comparés à des enfants ayant un langage normal; en même temps, elle est susceptible de mieux prédire le type d'erreurs de langage qu'ils produisent que l'hypothèse centrée sur un déficit linguistique tout à fait spécifique, au niveau de la grammaire et de la syntaxe par exemple.

Le problème du temps de latence et de la maturité neuro-motrice a été souligné à propos des symptômes du "manque du mot" et de l'allongement du temps de réponse lors de tâches de dénomination d'objets connus (symptôme très largement répandu chez la plupart de ces enfants), car il semble que ce problème de vitesse de réponse n'est pas limité aux tâches verbales (LAHEY et al. 1996), surtout chez les jeunes enfants présentant à la fois des difficultés de compréhension et d'expression.

Comme on peut le constater, cette démarcation, qui semblait si claire dans la définition par exclusion entre troubles spécifiques du langage et troubles du langage dérivant d'autres déficits (comme chez l'enfant présentant une surdité, une IMC (infirmité motrice-cérébrale), une déficience mentale ou un syndrome autistique et dont les caractéristiques de langage correspondent à l'évolution langagière propre à chacun de ces cas particuliers), ne semble plus aussi facile à interpréter.

S'agit-il vraiment d'un déficit tout à fait propre aux structures spécifiquement linguistiques ou s'agit-t-il plutôt de la manifestation la plus visible de déficits beaucoup plus généraux affectant plusieurs aspects du développement de l'enfant ? Dans ce cas, l'importance manifeste des troubles du langage par rapport à d'autres symptômes serait une conséquence de la propre complexité de la fonction langagière et, en même temps, de l'importance sociale qu'on lui accorde. En effet, si l'on admet par exemple, vu les données de la recherche, que la plupart de ces enfants ont des difficultés à traiter et à mettre en mémoire l'information qui leur parvient auditivement, de manière séquentielle et à haute vitesse, c'est évidemment surtout quand ils écoutent de la parole que cette capacité est mise à l'épreuve et c'est donc au niveau de cet apprentissage que le déficit produira les effets les plus significatifs.

Il reste cependant encore bien des faits difficiles à intégrer dans les modèles d'interprétation. D'une part, l'absence de corrélation absolue entre les difficultés langagières et les difficultés non spéficiques : en d'autres termes, certains enfants parlant normalement obtiennent pourtant de mauvais scores dans les tâches proposées et certains enfants dysphasiques les réalisent de manière tout à fait satisfaisante. D'autre part, l'évolution des résultats dans les tâches non verbales, normalement positive (les déficits majeurs se retrouvent surtout chez les enfants plus jeunes), ne s'accompagne pas systématiquement non plus de progrès linguistiques. Enfin se pose, comme chaque fois que l'on aborde la spécificité du langage par rapport à d'autres domaines du développement et de la connaissance, le problème des enfants hyper-verbaux, alors qu'ils présentent de sérieuses déficiences cognitives (YAMADA 1990) ou un syndrome autistique comme dans le syndrome d'Asperger. Leur surprenante capacité à intégrer les éléments les plus formels du langage (alors qu'ils souffrent de carences très sérieuses en ce qui concerne le contrôle du contenu, que ce soit de type cognitif ou pragmatique) semble tout de même indiquer qu'en ce qui concerne tout au moins ce que l'on appelle les aspects computationnels du langage, il existe un certain degré de spécifité ou d'indépendance par rapport à d'autres versants du développement, y compris les aspects conceptuels du langage.

Il nous faut donc finalement admettre que la spécificité des troubles du langage chez l'enfant dysphasique, implicite dans sa définition première, ne peut cependant pas être affirmée sans nuance, puisque ceux-ci s'accompagnent la plupart du temps d'autres déficits du développement, souvent plus discrets (mais peut-être parce qu'ils sont socialement moins relevants) et que l'on peut parfois (mais pas toujours) mettre en relation avec un déficit commun d'ordre plus général.

2. La spécificité des symptômes par rapport au développement normal du langage.

Au cours des deux dernières décades, l'on a pu voir une évolution des recherches concernant l'analyse des symptômes langagiers produits par les enfants dysphasiques.

Une première tendance, définie par l'importance accordée aux différences qualitatives du langage de ces enfants par rapport au langage des enfants ayant un développement langagier normal (CRYSTAL, 1982; CLAHSEN, 1989; GRIMM & WEINERT, 1990; GOPNIK, 1990), a été suivie par une autre tendance qui a plutôt souligné la similitude de l'évolution du développement langagier : cette

démarche a surtout été représentée par LEONARD (1987, 1989, 1995) et les chercheurs de différentes nationalités et langues (français, italien et hébreu) qui ont collaboré avec lui.

Beaucoup de recherches contemporaines (par exemple CURTISS, KATZ & TALLAL, 1992) mettent en évidence une grande similitude dans l'accès aux différentes étapes du développement, et vont dans le sens de l'hypothèse d'un retard plutôt que d'une déviance. Ces auteurs jugent eux-mêmes cela surprenant puisqu'ils reconnaissent que ce trouble spécifique du langage coïncide souvent avec des anomalies neurologiques, perceptives et/ou cognitives relevées précisément chez les sujets de leur recherche. Par ailleurs, il faut souligner que l'ensemble des cliniciens est généralement surpris par ce genre de conclusion parce que, dans leur pratique, le caractère "étrange", "particulier" des productions langagières des enfants dysphasiques a toujours été une des caractéristiques mises en évidence. Dans ce sens, l'étude de DUNN et al. (1996) a montré clairement que l'identification clinique de la dysphasie par les professionnels de l'intervention se faisait essentiellement à partir des aspects morphologiques et syntaxiques qu'ils considéraient déviants. Les manuels d'intervention sont d'ailleurs riches d'exemples d'énoncés tout à fait surprenants où la complexité du contenu contraste avec la simplification ou l'altération de la forme, soit du point de vue phonologique, soit du point de vue syntaxique. Le décalage très fréquent entre le niveau de compréhension (souvent normal ou voisin de la normalité) et le niveau d'expression (parfois nul ou extrêmement réduit), chez un enfant de 4 ou 5 ans, produit d'ailleurs une impression d'étrangeté qu'il est difficile de nier.

Comment donc interpréter les données qui semblent malgré tout étayer l'idée que le langage dysphasique est surtout un langage "retardé", "simplifié" mais sans différences évolutives essentielles ?

Admettons d'emblée qu'il y a bien sûr d'amples zones de coïncidence ne fût-ce que parce ce qu'il s'agit du même objet d'apprentissage. Cependant, pourrions nous dire que l'évolution des énoncés d'un adulte qui est en train d'apprendre une langue étrangère d'une manière tout à fait fonctionnelle, par immersion, reproduit l'évolution des énoncés d'un petit enfant apprenant cette même langue comme langue maternelle ? Il semble assez évident que non et ces différences ne sont pas tellement dues à l'existence préalable d'une autre langue, qu'au décalage énorme entre les capacités cognitives et sociales (auxquelles sont très sensibles les aspects conceptuels du langage comme la sémantique, le lexique, la pragmatique) et les capacités linguistiques initiales, réduites du fait d'une part de la méconnaissance de la langue et d' autre part de l'éloignement de la période

critique d'apprentissage (à laquelle sont très sensibles les aspects computationnels tels que la phonétique, la phonologie ou la morphologie).

Si l'on analyse les études dont nous parlions, il est assez facile de découvrir d'importantes différences méthodologiques qui peuvent sans doute justifier, du moins en partie, leurs contradictions. Il y a tout d'abord d'importantes différences dans le choix des populations d'enfants présentant des troubles spécifiques du langage : faute d'un critère définitif, certaines études se limitent à une différence quantitative minimum (décalage d'un écart-type entre niveau de développement non verbal et verbal), d'autres exigent une différence plus marquée (deux écarts-type) ou la présence d'"anomalies" (comme le dysgrammatisme), ce qui tend alors au raisonnement circulaire. D'autre part, si les études mettant en exergue les différences qualitatives comparent presque toujours les enfants dysphasiques à leurs compagnons du même âge, les études signalant les similitudes préfèrent presque toujours la comparaison avec des enfants de "même âge linguistique". Il est évidemment très difficile de déterminer l'"âge linguistique" d'un enfant, surtout en bas âge, et la constitution du groupe contrôle se base donc toujours sur la sélection d'un ou de plusieurs critères comme la longueur moyenne des énoncés ou les résultats à différents tests de langage. Ce qui caractérise cependant ces choix, c'est toujours la dissociation entre la forme des énoncés et leur contenu (quand il s'agit de mesures de langage spontané) ou entr la connaissance d'éléments du langage et leur usage réel (comme dans le cas d'un test de compréhension de mots). L'on arrive ainsi à comparer les énoncés d'enfants dysphasiques de 6 ans (par définition, d'intelligence normale ou proche de la normale) aux énoncés d'enfants de 2 ou 3 ans. En choisissant un élément isolé de comparaison, il est sans doute aisé d'établir un parallélisme (le nombre de possibilités est forcément limité et il est des erreurs impossibles à commettre comme le signalait déjà SLOBIN) mais si l'on procède à une analyse globale de ces énoncés, en tenant compte *à la fois* des critères formels et fonctionnels ou pragmatiques, il semble toutefois difficile de conclure à leur similitude totale.

A titre d'exemple, reprenons un énoncé d'un enfant de 10 ans, cité par BOREL-MAISONNY (1979; 27) dans un de ces ouvrages:

> *"beaucoup d'enfants; devant, maîtresse; côté, par là, garçon; encore garçon; l'autre côté fille; derrière fille encore - parler beaucoup, beaucoup ri, beau - école..."*

Nous nous trouvons donc face à un énoncé long, à une combinaison complexe de mots. dont l'efficacité pragmatique est assez bonne en ce qui concerne le

choix des termes et l'organisation de ceux-ci en fonction de l'objectif de cet acte de langage (décrire et raconter une situation antérieure), mais qui présente une absence pratiquement totale d'organisation syntaxique et grammaticale. Il n'est pas imaginable d'entendre un énoncé de ce genre dans la bouche d'un enfant de deux à trois ans, puisque nous savons que le passage de la phrase de 2/3 mots (souvent basée sur la simple juxtaposition) à la phrase de 4/5 mots s'accompagne toujours de l'introduction de marqueurs grammaticaux et morphologiques. Ainsi, le manque d'harmonie évolutive entre le versant réceptif et le versant expressif et, pour chacun d'eux, entre les différents aspects du langage, produit nécessairement des actes de langage chez un enfant âgé que l'on ne peut pas vraiment considérer comme équivalents à ceux que l'on observe chez un enfant beaucoup plus jeune si l'on tient compte *en même temps* de tout ce qui définit dans son ensemble ce type de comportement complexe.

Certains travaux récents qui utilisent pourtant le même principe d'appariement des groupes d'enfants par le niveau linguistique et non par l'âge, ont abordé le problème dans une perspective un peu différente : au lieu de se limiter à relever les erreurs, ils essayent plutôt d'identifier des signes "positifs" de dysphasie, dans le sens d'isoler des caractéristiques qui reflèteraient un processus différent de construction du langage. Ainsi RICE et BODE (1993), par exemple, ont montré que le répertoire de verbes que les sujets examinés présentaient était surtout formé de verbes d'usage général comme "faire", "mettre"... Ces verbes sont très utiles pour émettre des énoncés fondamentaux, mais ne facilitent cependant pas l'acquisition d'autres verbes qui permettent de formuler des distinctions sémantiques plus précises. Certaines des caractéristiques de ce type de verbes, comme leur grande fréquence d'utilisation chez l'adulte, leur simplicité morphologique et la transparence de leur structure par rapport à la structure des événements qu'ils décrivent (la séquence grammaticale des phrases qu'ils gouvernent est pratiquement parallèle à la séquence naturelle des faits référés), pourraient induire une interprétation tout autant cognitive que linguistique des difficultés de ces enfants qui s'inscrirait également dans une perspective constructiviste des troubles: certains apprentissages adaptatifs conditionneraient les étapes futures de la construction.

3. Une perspective développementale des troubles du langage.

Il y a sans doute un excès d'approche descriptive de type linguistique dans les études qui traitent des troubles du langage, sans doute provoqué par le besoin compréhensible de cerner les objets d'observation. La conséquence en est

souvent une vision partielle où l'objet langage est aisément séparé de son contexte fonctionnel d'utilisation et d'apprentissage.

Les interprétations sont d'ailleurs aussi très souvent influencées par le cadre théorique préalable, et ces recherches s'inscrivent habituellement à l'intérieur d'un courant visant à renforcer une conception plutôt innéiste-modulaire ou plutôt constructiviste-générale. Il est d'ailleurs difficile de faire l'économie d'un modèle théorique si l'on ne veut pas se limiter à une simple récolte de données.

C'est dans ce sens que le modèle de redescription représentationnelle de KARMILOFF-SMITH (1992; 73) nous semble particulièrement intéressant quand elle affirme que le bébé est innéiste mais que l'enfant est déjà un linguiste constructiviste: *"...le milieu externe constitue l'input sur lequel se concentrent les a-priori attentionnels linguistiques pour former et stocker des représentations linguistiquement pertinentes mais ce sont les redescriptions des représentations internes qui servent de base au développement postérieur et aux théories intuitives que les enfants créent spontanément à propos de comment fonctionne le système linguistique."*

Pour reprendre sa formule, l'enfant aura d'abord *"de l'information dans la pensée"* puis *"de la connaissance pour la pensée"*.

Cette conception dépasse le débat sur la nature spécifique ou non spécifique de la "cause" ou des "causes" de la dysphasie, parce qu'elle souligne que le processus de redescription représentationnelle est en lui-même un processus d'ordre général (puisqu'il n'est pas, selon elle, réservé au seul langage); en effet il opère à différents moments dans chaque domaine spécifique et se trouve ensuite restreint par les contenus et le niveau d'explicitation des représentations de chaque micro-domaine. Pour elle, le langage *devient* modulaire en se fermant petit à petit aux influences qui n'ont pas été redécrites à partir d'a priori innés.

Un modèle de ce genre se prête assez bien, à notre avis, au cas de la dysphasie développementale, d'une part parce qu'il peut tenir compte du phénomème essentiel de ce trouble qui est la dysharmonie évolutive des capacités langagières de l'enfant et, d'autre part parce qu'il peut expliquer tout autant l'extrême variabilité des symptômes (en faisant la place aux mécanismes de compensation) que leur forte résistance aux programmes thérapeutiques à partir d'un certain âge et d'un certain degré de gravité.

Ce qui nous semble essentiel c'est d'admettre que le langage de l'enfant dysphasique est le résultat d'une construction, d'une "histoire" et pas seulement le reflet d'un trouble isolé : c'est ce que commente BADAF (1992) quand il parle de la coïncidence, dans un moment de la vie d'un individu, de niveaux de

développement très différents : le résultat de l'utilisation d'un ensemble hétérogène de moyens d'apprentissage ne peut produire les mêmes objets que dans le cas d'un organisme relativement homogène. GÉRARD (1991, 9) l'exprime dans une jolie formule quand il dit que la dysphasie *"...est l'histoire malheureuse des rapports d'un enfant avec son langage"*.

Ce qui ressort de l'application d'un modèle comme la redescription représentationelle au cas de la dysphasie, c'est que l'enfant, en appliquant à l'information qu'il reçoit des instruments de traitement décompensés et en s'efforçant de surmonter les situations d'interaction qui le motivent, non seulement produit des "objets de langage" qui présentent certains défauts, mais construit des stratégies d'apprentissage qui sont les seules efficaces à ce moment-là, mais qui se révèleront plus tard incomplètes ou génératrices d'erreurs.

Le cas de l'enfant sourd profond de naissance, oralisé de façon traditionnelle (c'est-à-dire limité à l'input incomplet que lui accorde la combinaison de restes auditifs extrêmement limités et d'une lecture labiale nécessairement ambigüe) nous semble souvent très proche de celui de l'enfant dysphasique. Bien des fois, nous voyons comment l'enfant sourd, très tôt, s'habitue à comprendre en surdéveloppant les stratégies sémantiques et pragmatiques au détriment des stratégies fondées sur la morphologie, liées elles-mêmes à la capacité de segmentation phonologique, puisque basée sur de très petites modifications de la structure des mots. Cela lui réussit souvent en interaction naturelle, appuyée sur du contexte, mais cela va l'handicaper profondément à long terme et l'immense majorité de ces enfants présentent d'énormes difficultés à dépasser un certain stade de développement linguistique, leur langage spontané restant marqué par des manifestations souvent semblables à celles d'enfants dysphasiques, par exemple le dysgrammatisme (BISHOP, 1992, avait elle aussi relevé ces similitudes). La résistance de ces difficultés, chez un adolescent sourd, même très motivé par l'apprentissage verbal, mais qui n'a pu intégrer les structures morpho-syntaxiques de la langue lors de son enfance, semble un bon exemple de l'application du modèle antérieur.

L'enfant dysphasique, lui aussi porteur d'un déficit initial du traitement de l'input linguistique (pour d'autres raisons évidemment) affronte les mêmes besoins de produire du langage malgré tout et tend sans doute à "construire" lui aussi des stratégies à court terme, en utilisant les moyens de compensation mis à sa disposition par le bon niveau de développement de ses autres capacités.

A ce niveau, la nature spécifiquement verbale ou non verbale du déficit originel importe peu en réalité : il est même tout à fait possible d'envisager que cet élément causal puisse petit à petit disparaître tout en laissant en place des structures "anormales" d' apprentissage et des acquis déficitaires renforcés par l'usage jusqu'à en fixer l'automatisation.

Ce qui distingue tout à fait les troubles acquis du langage (comme l'aphasie acquise) des troubles développementaux, c'est justement cet aspect constructif. Dans le trouble acquis, il y a une correspondance étroite entre la cause et l'effet : on peut prédire assez précisément les symptômes linguistiques à partir de l'analyse de la lésion responsable des troubles, sa localisation, son extension. Il est par contre tout à fait impossible d'envisager une telle pratique dans le cas d'un trouble développemental. Quand la cause originale produit un effet observable (un symptôme langagier), il s'est passé sans doute des mois ou des années au cours desquels l'organisme de l'enfant a tenté de trouver une réponse à ses difficultés en construisant des apprentissages complexes; l'entourage a aussi joué son rôle, dans le sens de faciliter ou, au contraire, de contrarier son évolution.

Il ne s'agit pas de nier l'existence d'une possible étiologie commune ni de nier la possibilité de la décrire un jour de manière précise : il s'agit seulement de rappeler le caractère d'apprentissage actif du langage, le rôle qu'y joue le propre organisme de l'enfant et celui que représente l'entourage familial. Il s'agit d'insister sur le fait qu'entre la cause et l'effet, dans le cas du développement du langage, se trouve un ensemble complexe d'interactions qui se mettent en place et peuvent arriver à produire des objets d'apprentissage relativement indépendants de l'étiologie initiale.

4. Les programmes d'intervention.

En ce qui concerne l'élaboration de programmes d'intervention, la conception que nous avons décrite des troubles de l'acquisition du langage nous semble tout à fait essentielle et va déterminer tout autant le choix des stratégies que celui des programmes.

Le modèle général d'intervention langagière que nous suivons (MONFORT & JÚAREZ, 1996) part du principe que l'objet de l'intervention n'est ni le langage en lui-même, ni l'enfant, sinon le processus qui détermine l'acquisition du langage, c'est-à-dire l'ensemble des constructions interactives qui se développent entre l'enfant et l'entourage. En effet, quoique nous ayons surtout insisté sur les processus internes de réponse aux difficultés d'apprentissage, il ne faut pas pour

autant minimiser l'importance de leurs effets sur l'interaction langagière : les limitations linguistiques de ces enfants semblent provoquer chez les parents l'adoption d'un style conversationnel qui finit par appauvrir l'input qu'ils reçoivent, provoquant ainsi un "cercle vicieux" dont l'élimination constitue précisément l'un des objectifs fondamentaux de l'intervention .

Une approche plutôt vygotskienne de l'apprentissage se traduit par l'importance accordée aux programmes centrés sur l'interaction familiale (MANOLSON, 1985) et par une hiérarchie très claire des approches: les démarches formelles se situent en aval des démarches fonctionnelles, celles-ci déterminant pour chaque enfant le moment d'utilisation des premières, ainsi que les contenus et les éléments linguistiques visés.

L'adaptation de ce modèle au cas particulier des enfants dysphasiques essaye de prendre en compte la conception que nous avons décrite auparavant, ce qui détermine les lignes directrices suivantes:

- les activités langagières constituent l'élément principal du programme d'intervention; les activités centrées sur d'autres aspects non verbaux (psychomotricité, entraînement perceptif...) n'ont pas comme objectif direct la solution des difficultés de langage sinon une facilitation indirecte à travers une meilleure homogénéité du développement qui devrait permettre aux enfants de mieux profiter de la stimulation langagière;
- le programme d'intervention est le plus souvent de longue durée et doit être le plus précoce possible; en général il est nécessaire qu'il soit intensif au moins pendant les premières années et qu'il s'accompagne d'adaptations sociales et scolaires pour essayer de réduire l'impact des difficultés de communication sur le développement de l'enfant et son intégration sociale;
- l'adaptation de l'input (c'est-à-dire les modifications introduites au niveau des modèles verbaux présentés à l'enfant) constitue l'élément fondamental du programme et se fera à trois niveaux suivant l'âge, le niveau de langage et le type de dysphasie:
  - le niveau de *stimulation renforcée*, développé à travers les programmes familiaux et au cours des séances fonctionnelles de logopédie, intervient sur les contingences de l'interaction en essayant de présenter des modèles linguistiques *plus clairs, plus stables et mieux adaptés* au niveau et au style langagiers de l'enfant;
  - le niveau de *re-structuration* se caractérise par l'introduction de systèmes augmentatifs de communication, c'est-à-dire d'informations sensorielles

complémentaires ajoutées au langage parlé (en général à travers la voie visuelle mais aussi à travers le toucher et le mouvement - c'est le rôle de la mimo-gestualité, des techniques de rythme appliquées à la parole, des gestes d'appui à l'articulation, des signes, des pictogrammes, de l'écriture), par l'application de programmes spécifiques visant les facteurs instrumentaux impliqués dans chaque cas, et par l'introduction de certains programmes formels de langage pour les enfants dont l'âge et la permanence de certains symptômes ne permettent pas d'envisager un effet suffisant de l'approche fonctionnelle;

- le niveau de *communication alternative* suppose l'introduction d'un système communicatif (en général de type signé), alternatif soit au langage (pour les dysphasies mixtes), soit à la parole (pour les dysphasies expressives), quand le degré de gravité du syndrome empêche une communication réellement efficace.

L'utilisation d'un tel système est la plupart du temps provisoire et montre des effets facilitateurs très clairs sur l'apparition du langage parlé (voir VON TETZCHNER & MARTINSEN, 1991); dans certains cas extrêmes, elle constitue pour l'enfant la seule façon de communiquer et de développer ainsi son potentiel cognitif, affectif et social.

Avec ce type d'intervention se pose donc moins la question du *pourquoi* que du *comment*, non seulement parce que les réponses à la première question ne sont pas encore disponibles, mais surtout parce que nous pensons que, dans l'intervention sur un trouble développemental, le moment du pourquoi ne coïncide pas nécessairement avec le moment des apprentissages sur lesquels va s'exercer le programme d'intervention et appartient le plus souvent au passé. Sans négliger pour autant les effets de stimulations parallèles sur le niveau de maturité de l'enfant, la prévention de difficultés ultérieures au niveau du langage oral et écrit dépendra fondamentalement de la qualité de l'apprentissage actuel, et pas seulement des produits langagiers que l'enfant sera capable d'élaborer avec notre aide et celle de son entourage.

Conclusion

La plupart du temps, les théories qui ont essayé d'expliquer l'acquisition du langage et la présence de troubles développementaux se sont affrontées à partir de principes antagonistes portant sur le caractère inné ou construit, formel ou fonctionnel, modulaire ou global, etc. Comme le signalent HIRSH-PASEK & GOLINKOFF (1996), cette époque semble révolue et l'on admet aujourd'hui que

l'enfant qui apprend à comprendre et à parler doit mettre en jeu un grand nombre d'habiletés diverses et qu'il le fait de différentes façons au cours de son développement. La capacité de l'enfant à chaque étape de sa croissance de se mettre en accord avec les propriétés actuellement pertinentes de l'input linguistique qu'il reçoit de son entourage déterminera l'ampleur et la qualité de l'acquis, ce qui conditionnera à son tour la capacité de l'enfant à traiter l'information pertinente de l'étape suivante.

Le caractère spécifique ou non des difficultés initiales, ou même leur caractère univoque, constituent encore un domaine de recherche, mais la réponse que l'on pourra donner à ces questions dans l'avenir ne changera pas grand chose au fait que le langage, normal ou pathologique, est le résultat d'une construction réciproque entre l'organisme de l'enfant et son entourage, et que c'est dans ce processus que l'intervention langagière doit s'insérer en essayant d'introduire les modifications susceptibles de favoriser l'acquisition du langage malgré le handicap originel.

Bibliographie.

AJURIAGUERRA, J. de, BOREL-MAISONNY, S., DIATKINE, R., NARILIAN, S. & STAMBACK, M. (1958): "Le groupe des audi-mudités". *Psychiatrie de l'enfant*. 1. 6-62.

BADAF, G. (1992): "Resituer le développement du dysphasique: une réponse au problème langage/pensée". *Glossa*. 30. 36-39.

BALINCHON, M. (1997): "Las disfasias como dificultades especificas de la adquisición del lenguaje". In: J.N. GARCIA (ed): *Instrucción, Aprendizaje y Dificultades*. Barcelona. EUB (sous presse).

BENTON, A.L. (1964): "Developmental aphasia and brain damage". *Cortex*. 1, 40-52.

BISHOF, D.V.M. (1992): "The Underlying Nature of SLI". *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, Vol.33, 1. 3-66.

BOREL-MAISONNY, S. (1979): *L'absence d'expression verbale chez l'enfant*. Paris. Arploe.

CLAHSEN, H. (1989): "The grammatical characterization of developmental dysphasia". *Linguistics*. 27. 897-920.

CRYSTAL, D. (1982): *Introduction to Language Pathology*. Londres. E.Arnold.

CURTISS, S., KATZ, W. & TALLAL, P. (1992): "Delay vs Deviance in the Language Acquisition of L-I Children". *Journal of Speech and Hear. Res.* 35. 373-383.

DUNN, M., FLAX, J., SLIWINSKI, M. & ARAM, D. (1996): "The use of spontaneous language measures as criteria for identifying children with SLI: An attempt to reconcile clinical and research incongruence". *Journal of Speech and Hear. Res.* 39. 643-654.

ELLIS WEISMER, S. (1993): "Perceptual and cognitive deficits in children with SLI: Implications for diagnosis and intervention". In: H. GRIMM & H.J. SKORWRONEK (Eds):*Language acquisition problems and reading disorders: Aspects of diagnosis and intervention*. New York. Walter de Gruyter.

GERARD, C.L. (1991): *L'enfant dysphasique*. Paris. Editions Universitaires.

GOPNIK, M. (1990): "Feature-bling grammar and dysphasia". *Nature*. 344-715.

GRIMM, H. & WEINERT, S. (1990): "Is the syntax development of dysphasic children deviant and why? New findings to an old question". *Journal of Speech and Hear. Res.* 33. 220-228.

HIRSH-PASEK, K. & GOLINKOFF, R. (1996): *The origins of grammar.* Cambridge.The MIT Press.

KARMILOFF-SMITH, A. (1992): *Beyond modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science.* Cambridge. The MIT Press.

LAHEY, M. & EDWARDS, J. (1996): "Why Do Children With SLI Name Pictures More Slowly Than Their Peers?". *Journal of Speech and Hear. Res.* 39, 1081-1098.

LEONARD, L. (1987): "Is specific language impairment an useful construct?". In: S. ROSENBERG (ed): *Advances in applied Psycholinguistics. Vol. I: Disorders of first-language development.* New York. Cambridge Univ. Press.

LEONARD, L. (1989): "Language learnability and specific language impairment in children". *Applied Psycholing.* 10. 179-202.

LEONARD, L. (1995): "Functional categories in the grammars of children with SLI". *Journal of Speech and Hear. Res.* 38. 1270-1283.

MANOLSON, A. (1985): *It Takes two to talk : A Hanen early language parent guide book.* Toronto. The Hanen Centre (en français: *Parler, un jeu à deux.* - même éditeur).

MONFORT, M. & JUAREZ, A. (1996): *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales.* Isbergues. L'ortho-édition.

MONTGOMERY, J.W. (1995): "Examination of phonological working memory in SLI-children". *Applied Psycholing.* 16. 355-378.

RICE, M.L. & BODE, J. (1993): "Gaps in the verb lexicons of children with SLI". *First Language* 13, 113-131.

STARK, R. & MONTGOMERY J.W. (1995): "Sentence processing in language-impaired children under conditions of filtering and time compression". *Applied Psycholinguistics.* 16, 137-154.

TALLAL, P.,SAINBURG, R.L. & JERNIGAN, T. (1991): "The Neuropathology of Developmental Dysphasia: Behavioral,Morphological and Physiological Evidence for a Pervasive Temporal Processing Disorder". *Reading and Writing: An Interdisc. Journ.* 3. 363-377.

VALIANT, V.,HOEFFNER, J. & AUBRY, S. (1996): "Young children's Imitation of Sentence Subjects :Evidence of Processing Limitations". *Developmental Psychology.* 32, 1. 153-164.

VISTO, J., CRANDFORD, J. & SCUDDER, R. (1996): "Dynamic temporal processing of nonspeech acoustic information by children with SLI". *Journal of Psycholing. Res.* 39. 510-517.

VON TETZCHNER, S. & MARTINSEN, H. (1991): *Språk og funksjons-hemning.* Stockolm. Gyldendal Norsk Forlag.

YAMADA, J. (1990): *Laura : a case of modularity of language.* Cambridge MIT Press.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 66/1997, 25-44

Troubles du développement du langage et capacités discursives

Geneviève DE WECK

Abstract

Young children's language development impairment is usually described according to a structural perspective. It is mainly analysed at the level of the construction of isolated utterances; important difficulties in the use of morpho-syntax and lexicon are usually observed. More recently pragmatic disorders have also been shown in these children; research describing discursive capacities is more scarce. In this paper, after giving a short account of different approaches to language development impairment, some data of a study carried out in an interactionist discursive perspective are presented. They show differencies between 4-6 yr. old children with and without language impairment; they concern children's mode of verbal participation in different dialogues, discursive planning and textualisation.

1. Introduction

Les troubles du développement du langage (dysphasie ou TDL par la suite) constituent une catégorie de troubles du langage qui se manifestent chez les jeunes enfants (dès 3-4 ans). Ils se définissent par un décalage temporel d'un à deux ans au minimum (souvent plus) par rapport aux acquisitions dites normales du langage: ces enfants commencent à parler plus tard; les premières étapes (début de la syntaxe, acquisition du lexique) sont également décalées. Dans les cas plus graves, s'observant au-delà de 6 ans, le développement du langage se réalise différemment; ceci se manifeste notamment par un rythme d'acquisition plus lent, par l'adoption d'autres stratégies langagières et/ou par des erreurs développementales différentes de celles des enfants normaux. Ces troubles portent aussi bien sur la compréhension que sur la production du langage oral, l'importance de la perturbation de chacun de ces deux versants pouvant varier d'un enfant à l'autre. De manière générale, tous les niveaux du langage sont concernés: phonologique, lexical, morpho-syntaxique et syntaxique. Par ailleurs, ces troubles se manifestent en dehors de causes majeures, telles qu'une perte auditive, une malformation des organes bucco-phonatoires, une atteinte neurologique, un déficit dans le développement intellectuel ou un trouble grave de la personnalité.

Cette définition générale est acceptée par de nombreux auteurs (voir RONDAL & SERON, 1982; CHEVRIE-MULLER & NARBONA, 1996 pour des synthèses). La plupart admettent aussi aujourd'hui l'hétérogénéité de ces troubles, de sorte que diverses classifications en ont été proposées (AJURIAGUERRA & al., 1963 pour la première en français; RAPIN & ALLEN, 1988 et 1996; GÉRARD, 1991 pour des propositions plus récentes). Ces classifications tentent de rendre

compte du fait que les divers niveaux du langage, en compréhension comme en production, peuvent être l'objet de différentes perturbations et à des degrés variables. Elles décrivent en majorité les troubles dans une perspective structurale, l'unité maximale étant l'énoncé, et sans tenir compte des rapports entre les productions langagières et les conditions d'énonciation. Par contre, ce dernier aspect est central dans les travaux qui se sont développés depuis plus d'une dizaine d'années, puisqu'ils abordent les TDL soit d'un point de vue pragmatique, soit d'un point de vue discursif; ces points de vue constituent deux perspectives complémentaires ayant comme objectif commun d'étudier les interactions verbales.

Les nombreuses études réalisées dans une perspective pragmatique ont débouché sur la mise en évidence de nouvelles difficultés chez les enfants dysphasiques. Ces derniers sont généralement considérés comme des partenaires conversationnels moins performants que leurs pairs. Parmi l'ensemble des données disponibles, citons quelques exemples. Ainsi, on a montré notamment que les enfants dysphasiques sont plutôt passifs dans l'interaction verbale, qu'ils répondent souvent inadéquatement aux questions (demandes de clarification, d'information, par exemple) que leur interlocuteur leur pose, qu'ils construisent plus lentement un répertoire d'actes de langage aussi varié que les enfants normaux, ou encore qu'ils ont des difficultés dans la réparation des pannes conversationnelles (pour une synthèse voir CRAIG, 1991; MCTEAR & CONTI-RAMSDEN, 1992; DE WECK, 1996a).

Mais les données obtenues, malgré leur importance à l'heure actuelle, restent parfois contradictoires. Cela est dû au fait que les enfants dysphasiques ont souvent été comparés à des enfants normaux de même âge chronologique et/ou de même âge linguistique. Ainsi, les enfants dysphasiques sont tour à tour moins ou plus performants que leurs pairs, même si les tendances pré-citées restent tout à fait valables. Procéder à de telles comparaisons a débouché sur la question des relations entre compétence linguistique et compétence pragmatique. Selon HUPET (1996), trois thèses peuvent actuellement être formulées, qui permettent de comprendre les contradictions évoquées précédemment et de faire des hypothèses sur le développement de ces deux compétences. Dans certains cas, on sera amené à considérer que *"le développement de la compétence linguistique détermine le niveau de compétence pragmatique"* (p.67), dans d'autres que c'est la relation inverse qui prévaut, et enfin en troisième lieu que les deux types de compétences sont indépendantes l'une de l'autre. Cette troisième hypothèse permet d'envisager des cas d'enfants qui manifesteraient des troubles pragmatiques avec une bonne compétence linguistique; autrement dit qui produiraient des

énoncés syntaxiquement corrects, mais inadaptés au contexte d'interaction. Ces cas ont été plus rarement mis en évidence du fait des comparaisons effectuées dans la plupart des études (cf. supra). On peut tout de même citer celle de BLANK et al. (1979), la première à mettre en évidence ces troubles pragmatiques (voir aussi MCTEAR, 1996).

Les travaux portant sur le discours sont plus rares. Quelques résultats sont actuellement disponibles à propos de la description d'événements quotidiens (DUCHAN, 1991 pour une synthèse) et de la narration (MERRITT & LILES, 1987; CRAIG, 1991). Ils mettent en évidence les difficultés d'enfants dysphasiques, comparés à des enfants sans troubles, à produire un discours cohérent pour l'interlocuteur. Dans le domaine de la narration par exemple, cela se manifeste par un degré d'incomplétude plus grand du discours, composé de peu d'énoncés, et présentant des ruptures. Par ailleurs, les relations de cohésion sont souvent incomplètes voire erronées (LILES, 1996). Ces études permettent aussi d'objectiver le caractère durable des TDL, puisque dans plusieurs études ce sont des enfants jusqu'à 10 ans qui présentent ces difficultés.

Les travaux dont il est question dans la suite de cet article prennent également le discours comme unité d'analyse, en le mettant en relation avec les conditions de production. Ils sont réalisés dans une perspective de psychologie du langage interactioniste qui tente de formuler des hypothèses d'une part sur les divers niveaux de capacités langagières impliquées dans la production des genres de discours actualisés dans de multiples interactions sociales (BRONCKART et al., 1985; BRONCKART, 1996), et d'autre part sur le développement de ces capacités (DE WECK, 1991; DOLZ, PASQUIER & BRONCKART, 1993) et plus récemment sur les troubles du développement du langage (DE WECK, ROSAT & VON INS, 1995; DE WECK, 1996a et 1997; voir aussi dans ce numéro ROSAT & VON INS).

Les objectifs généraux de cette étude[1] sont les suivants. D'une part, il s'agit de vérifier si les enfants dysphasiques ont ou non construit des procédures générales leur permettant de produire des discours organisés ou de participer avec un interlocuteur à la production de ces discours, malgré des difficultés structurales touchant au lexique et à la morpho-syntaxe. Si tel est le cas, ils devraient être capables d'utiliser le langage en fonction du contexte de production et donc d'assumer des rôles énonciatifs différents lors de la production de discours variant du point de vue de la planification et de l'emploi de certaines unités linguistiques. Toutefois, si l'on tient compte des conditions de production des discours,

[1] Cette étude a bénéficié d'un subside du Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (crédit no. 11-36263.92). Ont également participé à ce travail C. Martin, M.-C. Rosat et S. von Ins, en tant que collaboratrices scientifiques à l'Université de Neuchâtel.

on sait que toutes les situations ne revêtent pas le même degré de difficultés même pour des enfants sans troubles du langage: en particulier celles où le référent n'est pas commun aux interlocuteurs ou est absent de la situation matérielle de production sont généralement considérées comme plus difficiles pour de jeunes enfants. D'autre part, la comparaison des capacités des enfants dysphasiques avec celles d'enfants sans troubles du langage doit permettre de faire la part entre les procédures spécifiques aux dysphasiques et celles relevant d'une acquisition dite normale des capacités langagières.

2. Méthodologie

Au total, 96 sujets âgés de 4 à 6 ans ont été interrogés, soit 48 locuteurs[2] (18 enfants dysphasiques - groupe expérimental - et 30 enfants sans troubles - groupe témoin) et 48 interlocuteurs sans troubles. Les deux groupes d'enfants ont été distingués sur la base de tests de langage (CHEVRIE-MULLER et al., 1981; KHOMSI, 1987). Ils ont ensuite été placés dans les situations d'interaction décrites ci-dessous.

A. *Construction d'un bonhomme*: l'interaction est précédée d'une phase de préparation où les futurs locuteurs apprennent à construire un bonhomme avec des pièces en carton (de formes et de couleurs différentes) et des attaches pour les assembler. Lors de l'interaction, le locuteur-enfant garde à sa disposition le modèle qu'il a construit, mais celui-ci n'est pas visible pour l'interlocuteur qui doit en construire un sur la base des indications fournies par le locuteur. L'interlocuteur a à sa disposition un ensemble de pièces plus important que les seules pièces utiles à la construction.

B. *Une situation de jeu symbolique*: les interlocuteurs ont à disposition un matériel relatif à la vie de la ferme (bâtiment, animaux, personnages, etc.). Ils ont pour consigne de jouer une histoire ensemble en sélectionnant le matériel et en choisissant les rôles qu'ils souhaitent prendre.

C. *La narration du conte de Blanche-Neige*: l'interaction est précédée d'une phase de préparation, visant une connaissance du référent relativement commune à tous les sujets; le futur locuteur écoute une cassette du conte avec l'expérimentatrice tout en regardant le livre qui l'accompagne; il doit ensuite raconter ce conte sans le livre à une interlocutrice-adulte qui n'a pas assisté à la phase de préparation.

---

2 Les enfants proviennent de centres où travaillent des logopédistes et de jardins d'enfants en Suisse romande. Nous les remercions pour leur indispensable collaboration.

D. *Le récit d'expériences personnelles*: après le jeu symbolique, l'interlocutrice-adulte demande au locuteur-enfant de lui raconter ce qu'il a fait "hier", c'est-à-dire le jour précédant l'observation.

Les observations ont été réalisées lors de 2 séances: dans la première, les enfants interagissent avec un enfant de leur âge dans les situations A et B; dans la seconde, avec une interlocutrice-adulte dans les situations A à D. Pour les situations A et B, il y a donc un changement d'interlocuteur dont il est tenu compte. Ces situations, qui diffèrent sur le plan des conditions de production du langage (but de l'activité langagière, types d'interlocuteurs, rôles énonciatifs des participants, rapport au référent, degré d'implication), ont permis de recueillir 4 genres de discours qui prennent tous une forme dialoguée étant donné l'âge des sujets. Il s'agit de dialogues injonctifs, de dialogues de jeu symbolique, de narrations dialoguées et de récits d'expériences personnelles dialogués.

3. Résultats

Dans cette partie, nous présentons quelques résultats généraux obtenus pour les 4 genres de dialogues définis précédemment. Ces dialogues sont étudiés à différents niveaux de la production discursive: nous illustrerons cette perspective en nous centrant tout d'abord sur les caractéristiques générales des productions, ensuite sur la planification discursive, et enfin sur certains éléments de textualisation.

3.1. Caractéristiques générales

Les caractéristiques générales des dialogues sont analysées notamment en terme de *participation verbale* des interlocuteurs aux différentes interactions, définie comme le pourcentage de mots produits par chaque participant au dialogue.

De ce point de vue, des différences ont été observées selon le genre de dialogue co-produit, l'âge des enfants, et le type d'interlocuteur (adulte vs enfant). Ce fait met en évidence que les enfants sont sensibles aux variations des conditions d'utilisation du langage; reste à savoir si les différences sont identiques en fonction de la présence ou non de troubles.

Commençons par les *variations d'un genre de dialogue à l'autre*. Le taux de participation verbale des locuteurs-enfants n'est pas le même dans les quatre genres de dialogues co-produits avec un interlocuteur-adulte. En effet, on observe chez les *enfants du groupe témoin* une dichotomie entre les genres de discours pour lesquels les conditions de production favorisent plutôt une monogestion, la narration et le récit d'expériences personnelles (respectivement 62% et

47% en moyenne) et ceux pour lesquels la polygestion domine, le dialogue injonctif et le dialogue de jeu symbolique (respectivement 37% et 28% en moyenne). Ainsi, même si les enfants ne sont pas encore tous capables, étant donné leur âge, de produire un discours monogéré lorsque les conditions de production le nécessitent, on constate une tendance nette dans le sens de cette appropriation. Les résultats observés aux différents âges confirment très clairement cette tendance. D'une part, les différences générales se retrouvent à tous les âges. D'autre part, le taux de participation verbale augmente de 4 ans à 5 ans et à 6 ans dans la plupart des cas (respectivement 47%, 66% et 71% pour la narration par exemple). Si à 4 ans, les adultes interviennent donc un peu plus que les locuteurs-enfants, dès 5 ans ceux-ci sont à même de gérer la plus grande part de la production verbale du dialogue, attestant donc une capacité croissante à gérer de façon autonome une narration. Ce type d'évolution est aussi bien marqué pour le dialogue injonctif, attestant une progression dans la maîtrise d'un genre moins courant pour de jeunes enfants; ces phénomènes sont peu importants pour le récit et le dialogue de jeu symbolique.

Par contre, chez les *enfants dysphasiques*, les variations du taux de participation verbale aux différents genres de dialogue ne sont pas très marquées, de sorte qu'on ne retrouve pas la distinction entre discours monogérés et polygérés. Les dialogues auxquels ces enfants participent le plus sont la narration et le dialogue de jeu symbolique (30% en moyenne pour chacun); pour le récit et le dialogue injonctif, ce taux est inférieur (29% et 24% respectivement). Ces résultats représentent une première manifestation des difficultés importantes des enfants dysphasiques à produire une narration et un récit de façon monogérée. L'évolution avec l'âge confirme ces difficultés. Etant donné les caractéristiques du genre, c'est dans la narration que les différences entre les deux groupes d'enfants sont les plus frappantes: si l'on observe bien une forte augmentation du taux de participation de 4 à 5 ans (17 et 38% respectivement), cette évolution ne se poursuit pas à 6 ans (39% en moyenne). Ainsi, à tous les âges, les enfants dysphasiques participent moins que leur interlocuteur-adulte, alors que c'est bien le contraire qui est progressivement attendu. Leur taux de participation reste aussi inférieur à celui des enfants témoins de 4 ans. A l'évidence, cette faible participation des enfants dysphasiques aux divers genres de dialogues est la manifestation de leurs difficultés langagières. Celles-ci pourront être précisées par les résultats obtenus aux autres niveaux de l'analyse discursive.

Lorsque les enfants sont en *interaction avec un autre enfant* (dialogue injonctif et dialogue de jeu symbolique), leur participation verbale est supérieure à celle observée avec un interlocuteur-adulte. Ceci est valable aussi bien pour les

enfants témoins que pour les enfants dysphasiques. Dans le jeu symbolique, le taux de participation des deux interlocuteurs est en moyenne relativement équivalent, ce qui rend bien compte de la symétrie des rôles caractéristique de ce genre de dialogue. Par contre dans le dialogue injonctif, étant donné la difficulté de la situation pour de jeunes enfants, l'activité langagière ne peut être réalisée, à tous les âges, par les enfants seuls; les interventions de l'expérimentatrice sont alors indispensables pour fournir un étayage aux deux enfants, consistant notamment à réexpliquer le rôle de chacun, à suggérer au locuteur des procédures de description des topics, à l'interlocuteur des demandes de clarification ou de confirmation. On a donc affaire à des dialogues à trois où le taux de participation de chacun varie. Ainsi, dans les triades avec un enfant dysphasique de 4 ou de 5 ans, l'expérimentatrice assume à elle seule la majorité de cette participation (62%), le locuteur dysphasique en assurant nettement davantage que son interlocuteur. Par contre, à 6 ans, le taux de participation du locuteur-enfant est supérieur à celui de l'expérimentatrice et à celui de son interlocuteur. Ce dernier participe aussi davantage à cet âge. On peut faire l'hypothèse que les deux enfants assument de manière un peu plus autonome leur rôle énonciatif. Dans les triades avec un enfant témoin, dès 5 ans, celui-ci assume à lui seul la plus grande part du dialogue, celle de l'expérimentatrice étant en constante diminution et celle de l'interlocuteur-enfant faible et relativement stable (autour de 10%).

La comparaison des dyades enfant-adulte avec les triades enfant-enfant-expérimentatrice est intéressante à plus d'un titre. D'une part, il ressort que les enfants participent de manière générale davantage lorsqu'ils sont en interaction avec un autre enfant de leur âge, la suprématie des enfants témoins par rapport aux dysphasiques se retrouvant comme dans les interactions enfant-adulte. D'autre part, dans le dialogue injonctif enfant-enfant, une différence entre les deux enfants s'observe, plus marquée lorsque le locuteur n'a pas de troubles du langage. Ceci apparaît comme une concrétisation de l'asymétrie des rôles, caractéristique de cette situation. Enfin, en ce qui concerne le mode de participation de l'adulte, on peut se demander quel est l'effet de la variation de sa participation, plus importante en tant qu'interlocutrice dans l'activité langagière qu'en tant qu'expérimentatrice plus extérieure à cette dernière. Permet-elle une meilleure réalisation de l'activité de construction (une complétude du bonhomme), une meilleure actualisation des rôles énonciatifs des enfants ou bien est-elle parfois trop importante ou insistante, risquant alors de se transformer en contre-étayage (au sens de FRANÇOIS, 1993)? La question reste pour l'instant ouverte, dans la mesure où l'aspect quantitatif de la participation à un dialogue ne peut à lui seul constituer un indice suffisant.

3.2. Planification

La planification des dialogues a été analysée en deux temps. D'une part, les trois phases principales habituellement distinguées dans tout dialogue (BANGE, 1992) ont été retenues, à savoir l'ouverture, la phase transactionnelle et la clôture. Si la phase transactionnelle, constituant le corps du dialogue, est évidemment présente dans toutes les interactions, il n'en est pas de même pour les phases qui l'encadrent. L'analyse de ces dernières (regroupée ci-dessous) porte surtout sur leur contenu, variant d'un genre à l'autre. La phase transactionnelle étant spécifique à chacun des dialogues, car relevant d'un genre de discours particulier, sa planification est analysée selon des critères particuliers.

3.2.1. Phases d'ouverture et de clôture

Nous considérons que le dialogue débute par une *phase d'ouverture* lorsque, suite à la consigne de l'expérimentatrice, un ou plusieurs tours de parole entre les interlocuteurs sont consacrés à des échanges ne concernant pas directement l'activité langagière et/ou les contenus évoqués dans la consigne. Des variations s'observent entre les quatre genres de discours quant au taux d'apparition de cette phase et quant à son contenu.

Dans les *narrations*, la présence de la phase d'ouverture, plus fréquente dans les dyades avec un enfant dysphasique qu'avec un enfant témoin, est liée à un refus ou à une impossibilité du locuteur de débuter son discours; dans ces cas il y a une panne du locuteur dont la réparation constitue l'objet principal de cette phase. Toutefois son contenu n'est pas tout à fait semblable avec les enfants témoins et dysphasiques. Avec les premiers, il s'agit de négocier l'activité même de conter, de valoriser les capacités de contage du locuteur quand il dit ne pas savoir comment s'y prendre, voire dans certains cas d'initier la narration par une question (*"C'est l'histoire de quoi?"*, *"C'est qui Blanche-Neige?"*). Ces interventions permettent ensuite au locuteur d'entrer dans la phase transactionnelle. Avec les enfants dysphasiques, bien souvent ces éléments ne suffisent pas à ce que la narration s'ébauche; l'évocation par l'interlocuteur-adulte d'aspects centraux de la macro-structure, et notamment du personnage principal est nécessaire. Dans ces cas, on peut donc considérer que l'adulte se rapproche momentanément du rôle énonciatif de conteur du locuteur-enfant.

Dans les *récits d'expériences personnelles*, la phase d'ouverture est plus fréquente avec les enfants témoins qu'avec les enfants dysphasiques. Comme précédemment, elle est souvent liée à une panne du locuteur qui refuse d'entrer dans le récit en se taisant ou en disant qu'il ne se rappelle plus; l'interlocuteur-adulte doit alors négocier le topic "hier", le reformuler, et éventuellement

introduire un sous-topic facilitateur en suggérant comme point de départ un moment de la journée de "hier" ou un lieu particulier. Avec les enfants témoins, ce type d'ouverture est généralement suivie d'une entrée dans le récit. Avec les enfants dysphasiques, à nouveau, et bien qu'il s'agisse d'un genre de dialogue qui devrait être plus aisé à co-produire que la narration, il est parfois nécessaire de proposer un changement de topic; le locuteur est alors incité à évoquer une autre journée que celle de la veille.

Dans les *dialogues injonctifs*, cette phase apparaît dans moins de la moitié des dialogues. Les fluctuations de son taux d'apparition ne sont pas fonction du type de locuteur, ni de l'âge des locuteurs, ou de la présence ou non de troubles du langage. Elle comprend généralement un petit nombre de tours de parole, où le plus souvent l'adulte indique à l'enfant qu'il est prêt à l'écouter; il réexplicite aussi parfois les rôles de chacun, en particulier lorsqu'il y a une panne du locuteur qui ne parvient pas à débuter ses instructions. Ainsi, dans la majorité des cas, les interlocuteurs entrent assez rapidement dans la description - explication de la construction, objet même de la phase transactionnelle.

Dans les *dialogues de jeu symbolique* enfin, la phase d'ouverture, plus fréquente dans les dialogues avec les enfants dysphasiques qu'avec les enfants témoins, varie du point de vue du contenu. Avec les enfants dysphasiques, la négociation concerne les rôles et certains aspects de la situation initiale; avec les enfants témoins, elle porte en plus sur l'attribution des rôles. Ce dernier point est davantage négocié en présence d'un adulte, qui tente également de le faire, avec moins de succès, avec les enfants dysphasiques. Ainsi, de manière générale, l'ouverture des dialogues enfant témoin-adulte témoigne d'une plus grande anticipation par rapport au déroulement ultérieur du jeu, objet central de la phase transactionnelle.

Ces diverses observations montrent d'une part que la phase d'ouverture n'est pas indispensable à tous les dialogues. Dans les dialogues où les rôles énonciatifs des interlocuteurs sont asymétriques (tous sauf le jeu symbolique), elle apparaît surtout lorsqu'il y a une panne du locuteur qui ne parvient pas à débuter la phase transactionnelle spécifique au genre de discours proposé par la consigne de l'expérimentatrice. D'autre part, ces observations permettent une première approximation des difficultés des enfants dysphasiques, plus marquées que celles des enfants témoins, concernant la production discursive; avec eux, il ne suffit souvent pas de proposer une stimulation générale valorisant leurs capacités langagières, mais bien parfois de simplifier la tâche par un rapprochement des rôles énonciatifs des interlocuteurs, ou une modification du topic ou encore en évitant une anticipation trop importante.

Dans tous les dialogues, la *phase de clôture* est très fréquente, puisqu'elle marque à la fois la fin de l'activité langagière et celle de l'activité (de jeu ou de construction) dans son ensemble. Examinons brièvement les principales tendances pour chaque genre de dialogue.

Dans les *dialogues injonctifs*, la clôture correspond à la fin de l'activité de construction qui est à indiquer à l'interlocuteur. Ceci explique son très fort taux d'apparition (90% en moyenne). Elle est initiée soit par le locuteur par une affirmation du type "c'est fini", soit par l'interlocuteur au moyen d'une question du type "Y a encore quelque chose à faire?". Elle comprend parfois la comparaison du bonhomme réalisé avec le modèle, de sorte que sa longueur peut être très variable. Dans les *dialogues de jeu symbolique*, elle est un peu moins fréquente (78% en moyenne). Sa fréquence est un peu plus importante dans les dyades enfant-adulte que dans les dyades enfant-enfant. Ceci s'explique par le fait que lorsque l'expérimentatrice annonce que le temps imparti pour l'activité est bientôt écoulé, l'interlocuteur-adulte tente de favoriser l'élaboration d'une fin du jeu, alors que lorsque deux enfants jouent ensemble, ils ont parfois tendance à interrompre aussitôt leur activité. On observe une augmentation avec l'âge chez les enfants témoins de l'élaboration d'une fin à l'histoire jouée. Dans les *récits d'expériences personnelles*, la phase de clôture est plutôt courte (un à deux tours de parole). Elle consiste en des marques de ponctuation orale ("voilà", "ah bon d'accord"), des évaluations finales positives des événements racontés ou de l'activité de récit, ou en des questions du type "tu veux encore dire quelque chose?", produites par l'adulte. Avec les enfants dysphasiques, on observe aussi des énoncés manifestant la nécessité d'interrompre le récit, cette activité étant ressentie comme trop difficile par l'un ou l'autre des interlocuteurs. Enfin, dans la *narration*, la clôture marque dans tous les dialogues la fin de l'activité langagière. Avec les enfants témoins, elle est souvent initiée par une question de l'adulte qui s'assure que la narration est effectivement terminée; elle s'accompagne parfois d'une évaluation positive de l'activité. Ceci s'observe aussi avec les enfants dysphasiques, mais dans un tiers des cas environ, elle initiée par le locuteur qui souhaite mettre un terme à cette activité, même si la narration n'est pas totalement finie. Ce comportement fait souvent suite à un segment de dialogue où l'enfant dysphasique a manifesté des difficultés à répondre aux questions de l'adulte à propos de l'histoire de Blanche-Neige.

Ainsi, les variations d'un genre à l'autre de la phase de clôture concernent son taux d'apparition, souvent favorisée par l'adulte et donc initiée par lui; mais c'est surtout au niveau du contenu que l'on peut observer des modifications. En effet, dans les trois situations asymétriques (narrations et récits dialogués, dialogues

injonctifs), il s'agit de s'assurer que tout a été évoqué, et éventuellement de porter un jugement sur le contenu et/ou l'activité langagière même selon les situations; dans les dialogues de jeu symbolique, situation davantage symétrique, il s'agit plutôt d'élaborer une fin au scénario du jeu. Enfin, une différence majeure s'observe entre les sujets dysphasiques et témoins, dans la mesure où les premiers cherchent parfois à interrompre un dialogue auquel il leur est trop difficile de participer. Ce phénomène ne s'observe jamais avec les enfants témoins.

3.2.2. Phase transactionnelle

La planification des genres de dialogue étudiés est différente à plus d'un titre: elle peut être plus ou moins conventionnelle et/ou plus ou moins prévisible en fonction de la nature du référentiel. Ainsi, elle ne revêt pas dans tous les cas le même degré de difficulté. Nous présentons les résultats dans un ordre croissant de difficulté.

Dans les *situations de jeu symbolique*, la planification se co-construit au cours même de l'élaboration du dialogue. En fonction de la consigne qui est de jouer une histoire, les variations du cadre participatif (GOFFMAN, 1987) ainsi que diverses séquences discursives (dialogue fictionnel, de négociation, description d'actions) ont été analysée. Sans entrer dans le détail de ces analyses (voir VON INS & DE WECK, sous presse), nous relèverons les éléments suivants: d'une part, les enfants dysphasiques produisent davantage que les enfants du groupe témoin de dialogues de jeu symbolique où l'effet de série (différents personnages qui font tous la même activité) ou la répétition (d'une même action par un même personnage) dominent. Toutefois, ni les uns ni les autres ne semblent encore maîtriser dans cette situation une certaine cohérence discursive nécessitant la variation du seul topic comme celle exigée dans la séquence narrative. D'autre part, dans les dialogues co-produits avec les enfants dysphasiques, les changements de séquences discursives sont plus fréquents, allant parfois jusqu'à entraver la cohérence du discours. Par ailleurs, dans la majorité des dialogues co-produits par l'ensemble des sujets, la négociation du cadre prend plus d'importance que le dialogue fictionnel entre personnages. Les enfants témoins produisent malgré tout un peu plus que les enfants dysphasiques de dialogues où le dialogue fictionnel domine, les négociations s'effectuant alors à l'intérieur de ces dialogues. Les enfants dysphasiques ont eux davantage besoin de séquences de négociation explicites et indépendantes.

Dans les *dialogues injonctifs*, la planification s'analyse en fonction des topics (matériel et actions) qu'il est nécessaire d'évoquer pour que l'interlocuteur puisse réaliser la construction; elle comprend le degré de complétude de la construction

et le mode d'organisation des topics dans les dialogues. Si, dans l'ensemble, la grande majorité des constructions sont complètes et exactes par rapport au modèle proposé, des différences s'observent selon la composition des dyades. En effet, la présence d'un interlocuteur-adulte favorise très nettement la réalisation complète de la construction (73% des cas contre 35% avec un interlocuteur-enfant). Ainsi, comme pour les séquences encadrant la séquence transactionnelle, l'adulte prend en charge les aspects généraux du dialogue injonctif. Concernant la planification du dialogue, on ne relève pas de différences importantes entre les enfants dysphasiques et témoins: ils choisissent tous préférentiellement une planification qui suit de proche en proche la composition du modèle. La différence d'interlocuteur, contrairement au degré de complétude, n'a pas de répercussions significatives sur le mode de planification adopté. On peut donc penser que la présence du modèle, auquel les enfants peuvent se référer à tout moment, est un élément prépondérant. Par contre, la gestion de cette planification présente des différences: si les phases sont majoritairement introduites par le locuteur-enfant, ce qui correspond bien à son rôle énonciatif, les enfants témoins le font plus systématiquement que les enfants dysphasiques. Par ailleurs, l'évolution avec l'âge constatée laisse supposer que la gestion de ce genre de dialogue n'est pas totalement acquise à 6 ans, même chez les enfants qui ont un développement normal du langage.

Dans les *récits d'expériences personnelles dialogués*, la planification concerne la gestion des topics: autrement dit, il s'agit d'observer comment le locuteur-enfant et l'interlocutrice-adulte introduisent et gèrent les divers topics évoqués. De manière générale, les enfants dysphasiques ont des difficultés à produire un récit concernant la journée de "hier"; leur récit porte alors sur une journée standard. Chez les plus jeunes, ce récit est souvent monogéré par l'interlocutrice-adulte qui introduit les topics et sous-topics (changements de lieux et de périodes dans une journée); à 6 ans, les enfants dysphasiques parviennent à co-gérer ces aspects, c'est-à-dire à introduire occasionnellement un nouveau topic. Les enfants témoins produisent tout d'abord des récits co-gérés avec l'interlocutrice comme ceux décrits précédemment; à 6 ans, ils enchaînent eux-mêmes les sous-topics constitutifs d'une journée: ils introduisent aussi bien les différentes périodes de la journée que les changements de lieux.

Enfin, dans les *narrations dialoguées*, l'analyse de la planification concerne le degré de restitution du conte de Blanche-Neige et la façon dont les éléments évoqués sont organisés, en fonction du texte de référence constitué de quatre sé-

quences narratives[3]. Ces séquences sont restituées de façon incomplète dans toutes les narrations dialoguées. Les enfants témoins évoquent en général les deux tiers des séquences (surtout les deux premières, relatives à la tentative de meurtre et d'empoisonnement de Blanche-Neige). Ces séquences sont organisées, même chez les plus jeunes, en fonction de la séquentialité narrative; autrement dit, ces enfants parviennent assez tôt à rendre compte de la mise en intrigue des événements, en évoquant prioritairement la force transformatrice, la dynamique de l'action et la force équilibrante. Quant aux enfants dysphasiques, ils restituent en moyenne un tiers des séquences, surtout la deuxième (relative à l'empoisonnement) comprenant des événements considérés comme centraux dans cette histoire. D'autres éléments sont restitués grâce aux questions de l'adulte qui cherche à faire expliciter d'autres séquences (comme la tentative de meurtre et les noces de Blanche-Neige). Mais la difficulté majeure des enfants dysphasiques réside dans l'organisation des phases: n'évoquant que très rarement la force transformatrice, pourtant centrale dans la séquence narrative, ils co-produisent des narrations tronquées.

3.3 Eléments de textualisation

La textualisation se définit comme la mise en texte effective d'un discours (BRONCKART et al., 1985; DE WECK, 1991). Elle comprend plusieurs domaines, dont la cohésion et la connexion. Ces deux domaines ont une dimension à la fois locale et globale. Cette double dimension s'explique par le fait que le choix des unités linguistiques à un point donné du texte dépend aussi bien de contraintes de l'énoncé en cours de construction que de contraintes relevant des énoncés précédents ou à venir et/ou de contraintes liées à la planification générale du texte. Nous illustrerons ces phénomènes en prenant l'exemple de l'utilisation des anaphores dans les narrations dialoguées et des connecteurs dans les dialogues injonctifs enfant-adulte.

Examinons tout d'abord la *cohésion*. Il s'agit d'un domaine important du développement des capacités discursives, dans la mesure où il concerne l'établissement des liens entre les différents énoncés pour que ceux-ci forment un texte, défini comme un tout organisé et cohérent. Pour ce qui est de la cohésion anaphorique, deux phénomènes interdépendants sont à prendre en considération: l'introduction des référents (première mention d'un élément de contenu) et le maintien de la référence (mentions ultérieures). Ces deux phénomènes s'actualisent en particulier par un emploi approprié des déterminants et des pronoms. Dans les narrations dialoguées, les introductions doivent se réaliser par des syn-

3 Pour une définition de la séquence narrative, voir ADAM (1992).

tagmes nominaux (SN) indéfinis ou un nom propre (exemples: "un prince", "Blanche-Neige") et les mentions ultérieures[4] par des pronoms et des SN non indéfinis non ambigus (exemples: "il", "le/ce prince", "cet homme"), le choix entre les diverses unités possibles étant lié à des contraintes locales et plus globales.

Des diverses analyses effectuées (pour plus de détails, voir DE WECK, 1996b), plusieurs différences entre enfants dysphasiques et témoins se dégagent. Premièrement, concernant l'*introduction des référents*, trois aspects sont à retenir. D'une part, parmi les principaux éléments narratifs du conte, les enfants dysphasiques en introduisent moins que leurs pairs; certains (le miroir par exemple) ne sont souvent même pas mentionnés, alors qu'ils constituent des éléments-clés de la séquence narrative. Ceci confirme les difficultés de ces enfants mises en évidence dans la planification (cf. supra, l'absence de force transformatrice). D'autre part, ces éléments sont en moyenne introduits majoritairement par les enfants, ce qui va dans le sens de la tendance à la monogestion mise en évidence dans la participation verbale. Ce phénomène est particulièrement clair pour les enfants témoins qui dès 4 ans assument 96% des introductions de référents, l'adulte introduisant uniquement Blanche-Neige lors de l'incitation à la narration (cf. supra, phase d'ouverture). Par contre, les enfants dysphasiques en introduisent moins de la moitié à 4 ans et un peu moins de 90% à 6 ans; on observe donc une nette évolution dans la prise en charge de cette dimension discursive, même si à 6 ans ils en introduisent toujours moins que les enfants témoins de 4 ans. Le rôle de l'adulte est donc ici primordial, puisqu'en assumant une grande part des introductions, il permet au dialogue de se poursuivre. Enfin, quant à la forme linguistique de ces introductions, étant donné l'âge des enfants, on ne peut s'attendre à ce qu'elle soit toujours appropriée. En effet, chez les enfants témoins elle est appropriée dans un peu plus de la moitié des cas en moyenne; chez les enfants dysphasiques, elle l'est encore moins (26% des cas en moyenne). Mise à part cette différence quantitative, une différence qualitative s'observe également dans la forme des introductions deicitiques inappropriées (SN définis, nom sans déterminant, pronom, etc.). Si les enfants témoins utilisent des noms sans déterminant (exemple: "nains") essentiellement à 4 ans, les enfants dysphasiques y ont recours jusqu'à 6 ans, ce qui témoigne de leurs difficultés morpho-syntaxiques

[4] Nous avons repris la catégorisation établie antérieurement (DE WECK, 1991) qui comprend 6 types de pronoms (personnels, possessifs de 1ère-2e personne, possessifs de 3e personne, relatifs, démonstratifs et indéfinis) et 5 types de syntagmes nominaux (répétition, définitivisation, référenciation deictique intratextuelle, substitution lexicale et nominalisation).

locales. Ainsi, les introductions de référents sont produites différemment par les deux types d'enfants et évoluent aussi de façon divergente en fonction de l'âge.

Le deuxième aspect concerne le *maintien de la référence* des éléments narratifs. Dans cette analyse, on distingue les reprises anaphoriques des reprises non anaphoriques en fonction du statut des introductions. Ainsi, il est légitime d'observer que les enfants témoins produisent davantage de reprises anaphoriques (70% en moyenne) que les enfants dysphasiques (45% en moyenne), puisque leurs introductions sont plus souvent appropriées. Ces reprises, indépendamment de leur statut, apparaissent sous des formes linguistiques (cf. note 4) relativement similaires chez les deux types d'enfants, soit en moyenne environ 2/3 de pronoms et 1/3 de syntagmes nominaux. Par contre, l'évolution avec l'âge est différente. Ces proportions sont relativement stables chez les enfants témoins, qui manifestent dès 4 ans une certaine diversification des unités linguistiques (différents types de pronoms et de syntagmes nominaux), alors qu'elles se modifient passablement chez les enfants dysphasiques. En effet, à 4 ans, ces derniers emploient surtout des pronoms, souvent ambigus (cf. le "i" de l'oral, indifférencié en genre et avec plusieurs antécédents possibles), et à 5-6 ans également des syntagmes nominaux sous forme de répétitions de l'introduction pour l'essentiel (exemple: "les nains" - introduction - "les nains" - reprise). Ce changement est important, car il contribue à augmenter le degré d'explicitation du dialogue narratif des enfants dysphasiques.

Venons-en maintenant au domaine de la *connexion*, et en particulier à l'utilisation des *connecteurs* dans les dialogues injonctifs enfant-adulte. Nous avons classé, à la suite de nombreux auteurs (pour une synthèse, voir Rosat, 1995), les connecteurs en quatre catégories: les marques de ponctuation orale ("bon", "d'accord", "oui", "ben", "mhm", etc.), l'archi-connecteur "et", les connecteurs temporels et les non temporels. De manière générale, les connecteurs servent à lier les énoncés entre eux et en même temps à marquer des limites entre des groupes d'énoncés, voire des parties de discours; ainsi ils lient autant qu'ils séparent. L'intérêt de les analyser dans le discours injonctif réside dans la mise en relation possible de l'emploi de ces unités à un niveau local avec d'une part leur rôle au niveau plus général de la planification et d'autre part avec les rôles énonciatifs des participants à cette interaction asymétrique.

En résumé, concernant tout d'abord l'emploi des connecteurs eux-mêmes, les résultats montrent que l'archi-connecteur "et" est très peu fréquent, et que les marques de ponctuation orale sont souvent le type de connecteurs le plus utilisé par tous les participants. Ce résultat n'est pas surprenant étant donné la modalité choisie. Sur ce plan, il n'y a donc pas de différences selon les rôles énonciatifs.

Par contre, pour les autres catégories, une certaine spécificité se dégage en fonction du rôle énonciatif des participants au dialogue. D'une part, c'est le locuteur, qu'il soit dysphasique ou non, qui utilise le plus les connecteurs temporels, alors que l'interlocuteur, adulte ou enfant, emploie davantage de connecteurs non temporels. L'emploi des connecteurs temporels par les locuteurs s'explique par le déroulement de la tâche dans le temps, par la succession temporelle des actions qu'ils marquent de la sorte (exemples: "*et pi maintenant* tu prends ...", "*ensuite* tu colles"). Quant à l'utilisation des connecteurs non temporels par les interlocuteurs, elle se manifeste par une fréquente apparition de "alors" introduisant un tour de parole (exemple: "*alors* j'prends une pince d'accord"), par l'emploi de "ou", "ou bien" marquant une proposition d'alternative lorsqu'un élément de l'explication n'est pas suffisamment explicite (exemple: A54: on pourrait le tourner autrement? (parlant d'un pied); L55: oui; A56: comme l'autre ce serait mieux; L56: oui; A57: *ou bien* euh t'aimerais mieux que les deux pieds soient pointus? *ou bien* il y en a un qui doit être plat? *ou bien* c'est mieux que les deux soient plats? (enfant dysphasique de 4 ans - adulte), par le recours à des unités oppositives ("mais") lorsque l'interlocuteur cherche à marquer un temps d'arrêt dans l'explication. Cela peut être l'expérimentatrice qui reprécise un aspect de la consigne (exemple: "*mais* tu lui montres pas") ou l'interlocuteur qui n'a pas terminé une action alors que le locuteur lui en indique une autre (exemple: "oh ouais *mais* j'fais d'abord celui-là"), ou encore l'interlocuteur qui marque son désaccord avec le locuteur.

La mise en relation de l'emploi des connecteurs avec la planification montre par contre des différences selon le type d'enfants et selon le rôle énonciatif. Cette différence concerne le marquage de l'introduction d'une nouvelle phase par un ou plusieurs connecteurs temporels (exemple: "*et pi maintenant* tu prends"). Il s'agit d'un emploi qui a toujours la même fonction, les unités les plus fréquemment utilisées étant "pi", "après", "maintenant", seules ou combinées. Les résultats montrent que dans l'ensemble le passage à une nouvelle phase est plus souvent marqué par un connecteur que non marqué. Toutefois, les locuteurs témoins le font davantage (61% en moyenne) que les dysphasiques (52%), et les interlocuteurs adultes (66%) nettement davantage que les interlocuteurs enfants (24%). De plus, on observe une évolution avec l'âge de cette capacité à marquer un changement de phase: si tous les locuteurs de 4 ans ont tendance à ne pas marquer ce passage, dès 5 ans les locuteurs témoins adoptent le comportement inverse, ce changement ne s'observant chez les dysphasiques qu'à 6 ans.

Sur cet aspect de la connexion, il n'y a donc pas de grandes différences entre les deux groupes d'enfants. On relevera toutefois une moins grande fréquence d'utilisation des connecteurs par les dysphasiques. Certains non marquages de passage à une nouvelle phase s'expliquent par le seul recours au non verbal (par exemple l'enfant pointe la pièce suivante à prendre, ou même la donne à son interlocuteur). Mais lorsqu'ils les utilisent, ils le font en fonction du rôle énonciatif et de manière semblable aux enfants du groupe témoin. Comme on le constate, la différence la plus importante concerne les interlocuteurs. Rappelons d'abord que les interlocuteurs-enfants introduisent très rarement une nouvelle phase (au maximum une ou deux par dialogue). Par ailleurs, une analyse qualitative des changements de phases met en évidence qu'ils effectuent souvent ces changements de façon non verbale en anticipant une action. En ce qui concerne les interlocuteurs-adultes, ils introduisent la plupart du temps une nouvelle phase par une question qui porte sur la suite de la construction (exemple: "*ensuite* qu'est-ce que j'dois faire?").

4. Conclusion

La perspective discursive qui vient d'être illustrée par des résultats concernant quatre genres de dialogues produits par des enfants de 4 à 6 ans permet de mettre en évidence les capacités et les difficultés que ces enfants manifestent dans ces situations d'interaction. Plusieurs points sont à retenir.

Premièrement, du point de vue du développement dit normal des capacités langagières, on constate, conformément à nos attentes, que tous les genres de dialogues ne sont pas d'égale difficulté. Dans ce sens, on peut relever que très jeunes les enfants sont sensibles à diverses conditions de production discursive et qu'ils peuvent adapter leur comportement langagier. Par ailleurs, les résultats obtenus à 6 ans, terme de cette étude, montre bien que le développement des capacités discursives n'est pas achevé à cet âge, contrairement à ce qui est souvent prétendu. En effet, dans les quatre genres de dialogues on peut s'attendre à une évolution ultérieure, notamment sur les trois plans analysés dans cet article, soit sur celui de la capacité à monogérer un discours, de la planification discursive et de la textualisation.

Deuxièmement, la comparaison entre des enfants présentant des troubles du développement du langage et ceux ayant un développement normal du langage, aspect qui nous intéresse davantage ici, permet de mettre en évidence plusieurs différences. D'une part, les enfants dysphasiques manifestent certaines capacités langagières malgré leurs difficultés évidentes. Pensons à l'emploi relativement

local de certaines unités linguistiques (les connecteurs par exemple) qui correspond à celui observé chez les enfants témoins. Leur possibilité de participer à différents genres de dialogue, même s'ils en assurent qu'une faible partie, est également à relever. En effet, si la narration et le récit d'expériences personnelles constituent les situations à l'évidence les plus difficiles, car nécessitant l'évocation de référents absents et la création d'une origine temporelle, leur participation à des dialogues davantage ancrés dans la situation matérielle de production, le dialogue de jeu symbolique et le dialogue injonctif, montre qu'ils sont malgré tout aussi sensibles à la variation des conditions de production. Cet aspect a toute son importance sur le plan clinique.

Quant aux difficultés, les résultats présentés permettent de préciser certains aspects décrits par d'autres perspectives. Pensons notamment à la passivité des enfants dysphasiques souvent mise en évidence. D'une certaine façon, nous la retrouvons dans ces résultats dans leur difficulté à participer à certains genres de dialogues. Mais les données concernant la planification permettent de mieux comprendre cette passivité; on peut en effet se demander si leur faible participation n'est pas en partie liée à leurs difficultés à planifier un discours, c'est-à-dire à élaborer son organisation générale, et ce d'autant plus lorsqu'il s'agit d'une organisation conventionnelle, fortement structurée comme dans la narration, et à propos d'événements absents. Par contre, dans le dialogue injonctif, ils parviennent à adopter une organisation des topics relativement semblable à celle des enfants témoins. Cela s'explique d'une part parce que les enfants peuvent se référer à des éléments présents dans la situation de production, et d'autre part par le fait que les topics sont non hiérarchisés. Au niveau de la textualisation, enfin, les difficultés observées dans la cohésion des narrations peuvent également être mises en relation avec les difficultés de planification, mais également avec les troubles généralement décrits au niveau de la construction locale des énoncés. L'analyse de la cohésion dans les genres de dialogues plus directement ancrés dans la situation montrerait probablement des capacités différentes: le fait que dans la narration les éléments à évoquer sont absents, et sont donc d'autant plus difficiles à introduire et à réévoquer de manière non ambigué, accentue vraisemblablement les difficultés des enfants dysphasiques.

En dernier lieu, relevons le rôle des adultes dans la co-production de ces dialogues. Leur participation y est souvent centrale, dans la mesure où elle permet à l'activité langagière de se dérouler de façon souvent plus optimale que lorsque des enfants interagissent entre eux, et cela surtout dans les interactions asymétriques. En effet, dans les dialogues injonctifs ou dans les narrations, l'adulte permet d'aboutir à une plus grande complétude de l'activité. Dans ce sens, le rôle

central de l'adulte dans le développement des capacités langagières commençant à être mieux connu (voir aussi à ce sujet les contributions de MONFORT & JUAREZ SANCHEZ, de VINTER et de ROSAT & VON INS dans le présent volume), il devient également davantage possible de s'interroger sur les conditions dans lesquelles des interventions thérapeutiques peuvent être proposées à des enfants présentant des troubles du développement du langage. Intervenir auprès de ces enfants implique donc à la fois de bien comprendre leurs difficultés et de proposer les modes d'interaction les plus favorables au développement de leurs capacités langagières.

Bibliographie

ADAM, J.-M. (1992): *Les textes: types et prototypes*, Paris, Nathan.

AJURIAGUERRA, J. DE, JAEGGI, A., FRIEDRICH, F., KOCHER, F., MAQUARD, M., PAUNIER, A., QUINIDOZ, D. & SIOTIS, E. (1963): "Organisation psychologique et troubles du développement du langage, étude d'un groupe d'enfants dysphasiques". In: AJURIAGUERRA, J. DE & al. (Eds.), *Problèmes de psycholinguistique*, Paris, P.U.F.

BANGE, P. (1992): *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Didier.

BLANK, M., GESSNER, M. & ESPOSITO, A. (1979): "Language without communication: a case study", *Journal of Child Language*, 6, 329-352.

BRONCKART, J.-P. (1996): "Genres de textes, types de discours et opérations psychologistiques, *Enjeux*, 37/38, 31-47.

BRONCKART, J.-P. & coll. (1985): *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.

CHEVRIE-MULLER, C. & NARBONA, J. (Eds.) (1996): *Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques*, Paris, Masson.

CHEVRIE-MULLER, C., SIMON, A.-M. & DECANTE, P. (1981): *Epreuves pour l'examen du langage*, Paris, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

CRAIG, H.K. (1991): "Pragmatic characteristics of the Child with specific language impairment: an interactionist perspective". In: GALLAGHER, T.M. (Ed.), *Pragmatics of language, clinical practice issues*, San Diego, Singular Publishing Group, Inc.

DE WECK, G. (1991): *La cohésion dans les textes d'enfants*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.

DE WECK, G. (1996a): *Troubles du développement du langage, perspectives pragmatiques et discursives*, Lausanne-Paris, Delachaux et Niestlé.

DE WECK, G. (1996b): "Anaphoric cohesion in young language-impaired and normally developing children", Paper presented at the VIIth International Congress for the Study of Child Language, Istanbul.

DE WECK, G. (1997): "Modes de participation des enfants dysphasiques à différents genres de dialogues", *Confrontations Orthophoniques*, 1, 69-87.

DE WECK, G., ROSAT, M.-C. & VON INS, S. (1995): "Effets du changement d'interlocuteur sur l'organisation de dialogues", *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 61, 35-60.

DOLZ, J., PASQUIER, A. & BRONCKART, J.-P. (1993): "L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières?", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 92, 40-55.

DUCHAN, J.F. (1991): "Everiday events: their role in language assessment and intervention". In: GALLAGHER, T.M. (Ed.), *Pragmatics of language, clinical practice issues*, San Diego, Singular Publishing Group, Inc.

FRANÇOIS, F. (1993): *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan.

GÉRARD, C.-L. (1991): *L'enfant dysphasique*, Paris, Editions Universitaires.

GOFFMAN, E. (1987): *Façons de parler*, Paris, Les Editions de Minuit.

HUPET, M. (1996): "Troubles de la compétence pragmatique: troubles spécifiques ou dérivés?". In: DE WECK, G. (Ed.), *Troubles du développement du langage, perspectives pragmatiques et discursives*, Lausanne-Paris, Delachaux et Niestlé.

KHOMSI, A. (1987): *Epreuves d'évaluation des stratégies de compréhension en situation orale (O-52)*, Paris, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

LILES, B. (1996): "La cohésion dans les narrations d'enfants normaux et dysphasiques". In: DE WECK, G. (Ed.), *Troubles du développement du langage, perspectives pragmatiques et discursives*, Lausanne-Paris, Delachaux et Niestlé.

MCTEAR, M.F. (1996): "Troubles pragmatiques: étude d'un cas d'incapacité conversationnelle". In: DE WECK, G. (Ed.), *Troubles du développement du langage, perspectives pragmatiques et discursives*, Lausanne-Paris, Delachaux et Niestlé.

MCTEAR, M.F. & CONTI-RAMSDEN, G. (1992): *Pragmatic disability in children*, London, Whurr Publishers Ltd.

MERRITT, D. & LILES, B. (1987): "Story grammar ability in children with and without language disorder: story generation, story retelling, and story comprehension", *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 539-552.

RAPIN, I. & ALLEN, D. (1988): "Syndromes in developmental dysphasia and adult aphasia". In: PLUM, F. (Ed.), *Language, communication and the brain*, New York, Raven Press.

RAPIN, I. & ALLEN, D. (1996): "Troubles du développement du langage: considérations nosologiques". In: DE WECK, G. (Ed.), *Troubles du développement du langage, perspectives pragmatiques et discursives*, Lausanne-Paris, Delachaux et Niestlé.

RONDAL, J.A. & SERON, X. (Eds.) (1982): *Troubles du langage, diagnostic et rééducation*, Bruxelles, Mardaga.

ROSAT, M.-C. (1995). *Un texte explicatif documentaire*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Genève.

VON INS, S. & DE WECK, G. (sous presse): "Modalités d'interaction dans des dialogues de jeu symbolique", *Glossa*.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 66/1997, 45-68

Productions langagières et communication chez le jeune enfant sourd

Shirley VINTER

Abstract

Among subjects affected by major hearing deficiency, vocal production is late in developing and also fluctuates. It is probable that theses fluctuations, not only in terms of quantity but also of quality, appear at an early stage. What are the consequences of these fluctuations on the quality of interaction between the young deaf child and thoses close to him? Are the child's parents able to recognise his attempts at vocalization as attempts to comunicate? Can they discern their meaning and respond adequately, particularly by means of imitating the sounds produced? In what way is it possible to assimilate theses vocalisations with social intercations and thereby guarantee coherence of sound which according to Veneziano, represents the beginnings of future semantic coherence.

Through an analysis of dyade production between the adult and young deaf child, we shall attempt to answer these questions and to study the adult's role in the process of converting sounds produced by the child with hearing deficiency into the linguistic meaning.

Un des facteurs déterminants dans l'élaboration des significations partagées est la tendance de la mère à donner un sens aux comportements vocaux enfantins. La mère, par ses productions en congruence avec celles de l'enfant, permet aux premiers sons d'évoluer vers les formes lexicales de la langue. WYATT (1969 insiste sur le rôle des feed-back de l'adulte qui doivent suivre immédiatement les productions de l'enfant et surtout rester très proches d'elles. Selon CROSS et al. (1980), le meilleur prédicteur du développement linguistique de l'enfant serait le nombre d'énoncés qui, chez la mère, sont en connexion avec ceux de l'enfant; la qualité des réponses qu'une mère donne à son enfant pendant les premières années influence significativement son développement langagier subséquent. Ce rôle de l'"input" langagier prend une importance particulière dans l'acquisition du langage de l'enfant sourd, entièrement tributaire de ses interlocuteurs dans ce domaine.

1 - Le langage adressé à l'enfant sourd

Les recherches sur les interactions verbales mère-enfant sourd sont essentiellement anglophones[1]. Elles s'accordent à dire que le langage utilisé par les mères d'enfants sourds est différent, sur de nombreux points, de celui qui est adressé à l'enfant entendant. Les mères d'enfants handicapés parlent

1 Revue de la question, VINTER, 1992 b.

47

essentiellement de leur propre activité, des objets qu'elles regardent, en fait de ce qu'elles veulent "enseigner", sans se préoccuper de l'intérêt immédiat de l'enfant.

Ce comportement maternel engendre une stratégie discursive qui se caractérise par:

- Des tours de parole mère-enfant non congruents; aucune relation ne lie les interventions successives des deux partenaires.
- Une absence d'imitation, par la mère, des productions enfantines.
- Une ignorance des initiatives de communication vocales ou non vocales de l'enfant.
- Une absence d'interprétation des productions enfantines.
- Un non-respect du temps nécessaire à l'enfant privé d'informations acoustiques pour prendre sa place dans le dialogue.
- Un nombre important de chevauchements ou co-vocalisations du fait de la mère: mère et enfant "parlent" en même temps.

La surdité induit en outre chez l'adulte un comportement langagier spécifique. On note dans le langage adressé à l'enfant sourd:

- des énoncés peu nombreux, certains se réduisant à un seul élément;
- des "désignations" d'objets, des assertives d'identification (*c'est une poupée, c'est une table*...) et des descriptions d'objets ou d'actions (*elle a les cheveux longs, elle peigne ses cheveux*...);
- une fréquence importante de capteurs d'attention et d'impératives;
- des questions de type "fermé" dont la fonction est de vérifier les connaissances de l'enfant;
- une absence de demande d'information à l'enfant. Face à un message inintelligible, aucune requête en clarification n'est observée;

Ces recherches soulignent la difficulté particulière des mères à traiter les productions enfantines, le peu d'attention accordé aux énoncés de l'enfant par les parents. Les mamans d'enfants sourds ne tiennent pas compte des initiatives interactives de l'enfant. Elles mobilisent toute leur énergie à attirer leur attention sur elles, cherchant à parler de ce qu'elles sélectionnent dans l'environnement ou de ce qu'elles veulent "enseigner". « *Si sachant que l'enfant est sourd, on se braque sur la bouche, sur les sons, sur les gestes articulatoires, si on lui parle pour le faire parler et non pour lui dire ce qu'on a besoin de dire, on fausse totalement la fonction du langage et l'on pervertit sa valeur affective* » (SADEK-KHALIL, 1985, p. 794). Le langage de l'enfant sourd, comme celui de nombreux enfants handicapés, serait l'effet d'un apprentissage organisé délibérément par l'adulte. L'interaction mère-enfant sourd est sous le contrôle de la mère qui impose les sujets et le style de la conversation.

2 - Notre problématique

La communication linguistique entre l'adulte et l'enfant se construit sur la base d'un terrain commun; il faut être deux pour faire du sens. Pourquoi en serait-il autrement quand l'enfant présente une pathologie ?

La communication est dialogale, la conversation est donc le cadre fondamental du développement du langage et, par suite, le lieu de son analyse. **Mais la façon dont on communique avec un enfant, ne dépend-elle pas également des productions vocales et verbales de cet enfant ?**

3 - Objectif

Nous analyserons les productions vocales des enfants sourds et leur évolution vers le langage verbal et tenterons de répondre à ces questions.

1 - Le comportement vocal du jeune enfant sourd est-il différent de celui de l'entendant ? Quels paramètres sont affectés par l'absence d'informations acoustiques ? Quels sont les effets de ce comportement sur la communication ?

2 - Toute production vocale de l'enfant sourd évolue-t-elle vers le babillage canonique ? Une inadéquation de l'expérience acoustique précoce a-t-elle des répercussions sur la production de syllabes matures ? Quels sont les effets de l'importance de la perte auditive et de l'appareillage ?

3 - Tout babillage canonique se structure-t-il sur le plan temporel ? Quel est le rôle des informations acoustiques ? Quel est le rôle des interactions ?

4 - Comment les sons produits par l'enfant sourd deviennent-ils des signes linguistiques ? Quel est le rôle de l'adulte ?

4 - Comportement vocal du jeune enfant sourd avant le babillage.

En ce qui concerne l'enfant entendant, nous possédons actuellement des descriptions à la fois passionnantes et minutieuses de son développement vocal prélinguistique. Une séquence de phases développementales[2], de la naissance aux premiers mots, a pu être mise en évidence, même si l'on note par ailleurs d'importantes différences individuelles.

2 Nous ne rappelerons pas ces différentes étapes (cf. VINTER, 1994)

Des différents travaux que nous avons pu réaliser portant sur 25 sujets (VINTER, 1987, 1989), il ressort que les enfants sourds profonds de naissance, et même pour certains d'entre eux dès la période néo-natale, produisent des vocalisations, quelle que soit l'importance de leur déficience auditive, qu'ils aient ou non bénéficié d'une aide acoustique apportée par les prothèses auditives, et quel que soit leur âge. Les stimulations familiales semblent suppléer l'absence d'informations acoustiques; **plus elles sont riches et adaptées, plus l'enfant vocalise.** Nous n'avons jamais observé d'arrêt ou de régression comme il est parfois décrit dans la littérature. L'appareillage précoce a-t-il empêché ce blocage ? Si tel était le cas, les aides prothétiques, même dans le cas de surdité très importante, apporteraient des informations acoustiques suffisantes pour maintenir les productions vocales dès l'appareillage.

La quantité de vocalisations produites n'est pas en relation avec l'importance de la perte auditive. Ces données s'accordent avec celles de STARK (1983), de OLLER et al. (1988) et de KENT et al. (1987).

Cependant, un contexte fortement socialisé paraît indispensable pour déclencher les productions vocales (VINTER, 1992 a). Nous n'avons jamais observé de jasis solitaire chez l'enfant sourd profond du moins dans les surdités très importantes. POMERLEAU & MALCUIT (1983) relèvent la rareté du monologue chez le bébé sourd. Ils préconisent un contact oeil-à-oeil avec un adulte pour que débutent des vocalisations et la présence d'un adulte réactif pour qu'elles se maintiennent.

Le Fondamental moyen de l'enfant sourd ne se distingue pas de celui de l'entendant. Il ne paraît pas influencé par l'importance de la surdité ou par l'appareillage.

L'intérêt de définir la dynamique de base et de considérer séparément le fondamental moyen (Fo-m) et le fondamental usuel (Fo-u)[3] apparaît encore mieux quand on compare les productions de l'enfant sourd profond appareillé et de celui qui n'a jamais bénéficié d'informations acoustiques. Alors que les vocalisations qui constituent le Fo-u des enfants sourds appareillés sont en nombre restreint, et comme chez l'enfant entendant, coexistent avec d'autres productions sonores, elles peuvent constituer l'essentiel des émissions chez des enfants sourds profonds de naissance n'ayant jamais bénéficié, de façon certaine, d'informations acoustiques, ce qui aura des conséquences importantes sur l'instauration du dialogue mère-enfant.

3 cf. KONOPCZYNSKI, 1991.

D'autres paramètres comme l'espace tonal, les schémas mélodiques, la durée des émissions, et le répertoire phonique sont affectés dès le plus jeune âge par l'absence d'informations acoustiques.

De façon constante, plus l'enfant est sourd et plus son répertoire est stéréotypé. Ces constatations rejoignent celles de STARK (1983), STOEL-GAMMON & OTOMO (1986).

Le type et le degré de la perte auditive ont un effet direct sur le répertoire consonantique produit pas l'enfant. L'utilisation de la lecture labiale et des sensations kinesthésiques pourrait expliquer certaines spécificités du comportement vocal des enfants sourds: fréquence d'occurrence importante des labiales, des nasales, des liquides, et préférence de ces enfants pour les syllabes composées d'un son consonantique prolongeable. Les données de YOSHINAGA-ITANO et al. (1992) soulignent également l'apparition tardive des sons vocaliques et consonantiques chez le jeune enfant sourd.

5 - Effets de ces productions sur la communication avec son entourage familial; le statut du [ə] ou du [œ] .

Chez l'enfant dont la surdité est certaine dès la naissance et n'a jamais pu bénéficier d'informations acoustiques, les productions se réduisent souvent à la production du son [œ].

COHEN (1969) a noté des émissions semblables chez des bébés entendants au cours du premier mois et SLAMA-CAZACU (1977) dès le sixième jour. Ces auteurs accordent à ces premiers sons un statut de communication, ils n'apparaissent qu'en interaction et produisent un effet sur le partenaire.

Nous avons observé une jeune maman dans une situation de toilette avec un nourrisson de 17 jours.

Enfant : [œ]
Mère : œ œ, mais je ne te fais pas mal, pourquoi tu te plains?
Enfant : *regardant bien sa mère* [œ] (un peu plus long que le précédent).
Mère : Tu vois bien que je suis pressée.

LE FLOCH (1989) montre que ces sons [œ] de faible durée, de faible intensité produits par des enfants de 3 mois sont imités par la mère et intégrés dans un schéma conversationnel.

Tel n'est pas toujours le cas des enfants sourds produisant de telles émissions. Soit la production est totalement ignorée par l'entourage, (échange 1) soit elle n'est pas intégrée dans un échange (échange 2).

Nous avons observé et analysé les productions vocales de quatre enfants sourds profonds appartenant aux trois groupes définis par le BIAP[4]. Ils sont âgés de 4 à 7 mois. C'est toujours au domicile des parents, dans une situation interactive, hors de la présence d'un observateur que les données sont recueillies.

Les analyses ont porté sur la quantité des vocalisations, les paramètres mélodiques, les paramètres temporels, le répertoire phonique et le rôle de l'appareillage (VINTER 1994). Ces échanges sont extraits de cette étude.

• Échange 1 :

L'enfant présente une surdité profonde du 3ème groupe; il est âgé de 7 mois 20 jours et vient d'être appareillé.

Mère : « Allez cause à maman »
Enfant : [œ]

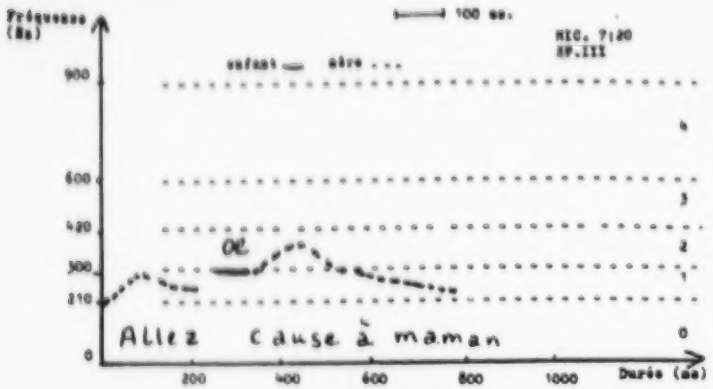


Figure 1 : *Co-vocalisations de la mère et de l'enfant*[5]

Le schéma de la figure 1 montre la courbe mélodique d'une production maternelle adressée à son enfant de 7 mois 20 jours, présentant une surdité profonde. Le débit est rapide: 6 syllabes en 700 ms, c'est-à-dire 120 ms pour une

4 Bureau International d'Audiophonologie : le calcul de la perte moyenne auditive est réalisé avec les fréquences 250, 500, 1000 et 2000 Hz, la somme de ces fréquences étant divisée par quatre. Ces surdités se répartissent en trois groupes : 90 dB de perte moyenne : Groupe 1 (G1), de 90 à 100 dB de perte moyenne : Groupe II (GII), au delà de 100 dB : Groupe III (GIII).

5 L'analyse instrumentale a été réalisée à l'aide du détecteur de mélodie PM (MARTIN & TESTON, 1983). L'appareil, combiné à un écran vidéo, permet la détection et la visualisation en temps réel des variations de mélodie et d'intensité de la parole continue.

syllabe[6], ce qui est particulièrement réduit dans le langage adressé à l'enfant (motheresse). Les variations mélodiques sont importantes.

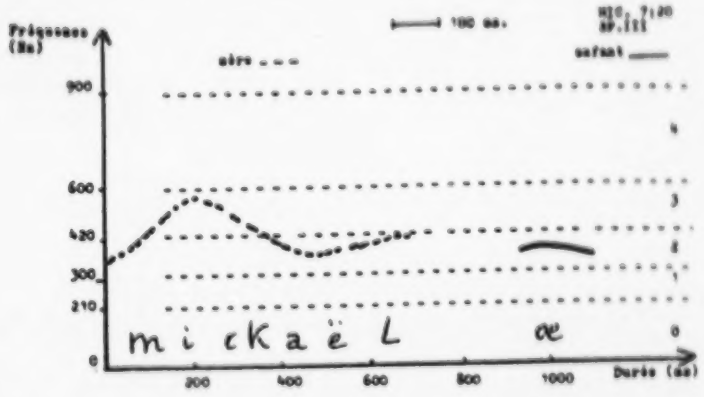
La mère ne capte pas la production de l'enfant, elle ne la perçoit pas, sa durée est trop réduite: autour de 100 ms. Cette dernière est produite en même temps que l'énoncé de l'adulte: il y a chevauchement.

Cependant la mère souhaite que son enfant produise des sons, lui "cause". Le mot "cause" est accentué, sa hauteur est particulièrement élevée (environ 350 Hz). Mais la production enfantine ne correspond pas à la représentation d'un adulte "conversant" avec un enfant de 8 mois; cette production n'est pas "perçue", n'est pas "entendue" par la mère.

• **Échange 2 :**

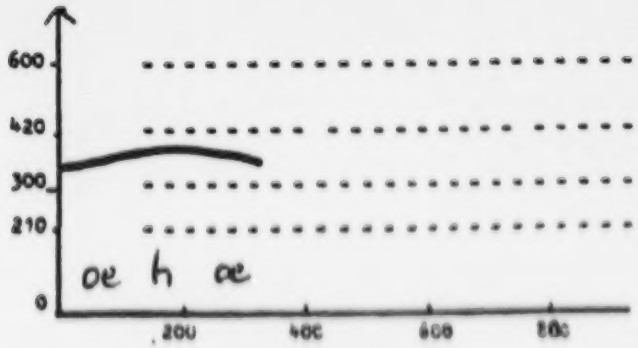
Enfant présentant une surdité profonde du 3ème groupe, âgé de 7 mois 20 jours.

Mère : Michaël
Enfant : [œ]
Mère : Allez ma puce, allez allez ma caille, allez mon pitchounet, raconte à maman !
Enfant : [œhœ]
Mère: Oui, c'est bien, allez c'est bien, cause à maman !



Mère : *Allez ma puce, allez allez ma caille, allez mon pitchounet, raconte à maman !*

6 Une syllabe adressée à l'adulte dure environ 200 ms



Mère : *Oui, c'est bien, allez c'est bien, cause à maman !*

Figure 2 : *Échange 2.*

Dans cet exemple, la maman appelle l'enfant. La production maternelle se situe aux niveaux 2 et 3 (entre 300 et 600 Hz.) La plus basse fréquence est à 360 Hz et la plus aiguë avoisine les 580 Hz. Les variations mélodiques sont très importantes. La maman insiste sur le [ka] (hauteur 580 Hz et allongement de la voyelle). Le débit est lent et correspond bien à la durée syllabique du L.A.E. La durée des 3 syllabes est de 750 ms (250 ms durée moyenne de la syllabe). L'enfant émet alors un [œ], de durée trop faible, probablement non capté par l'adulte qui poursuit ses sollicitations, la prosodie est particulièrement accentuée. La deuxième production de l'enfant est plus longue, 380 ms, et comporte une glottale [œhœ], ce qui la fait ressembler à une syllabe de la langue. Quel est le rôle de la prosodie maternelle dans cette production plus longue et comportant un son quasi-consonantique, c'est-à-dire faisant partie du babillage rudimentaire, prélude du babillage canonique?

Cet énoncé est accepté par la maman, non comme faisant partie d'un échange, mais comme bonne réponse. Seul le fait de produire est important et entraîne des renforcements. L'adulte se "braque" sur la bouche de l'enfant et les sons qu'il produit.

Nos observations montrent que l'aspect qui focalise le plus l'entourage familial d'un enfant sourd est son comportement vocal. Il faut entretenir ce jasis, l'entretenir pour lui-même, pour qu'il ressemble à la langue parlée.

Cette non-intégration de sa production dans un dialogue représente un facteur supplémentaire de retard dans la maîtrise des compétences conversationnelles, donc du langage. Les observations de MOGFORD (1988) portant sur les

interactions vocales/verbales entre des mères entendantes et leur enfant sourd, soulignent l'absence ou le nombre réduit de commentaires des vocalisations de l'enfant.

6 - Émergence du babillage et struturation temporelle.

Notre deuxième recherche (VINTER, 1994) a porté sur vingt et un sujets sourds profonds, appareillés, âgés de 11 à 32 mois. Les trois groupes du BIAP (cf. note 4) sont représentés. Nous avons ajouté un quatrième groupe: il s'agit d'enfants ayant une perte auditive de plus 110 dB. Les données ont toujours été recueillies au domicile des parents. Nous avons travaillé sur des corpus comprenant entre cinquante et quatre-vingt-dix énoncés. L'analyse a porté sur l'émergence du babillage et sa structuration temporelle, c'est-à-dire l'organisation des durées syllabiques à l'intérieur d'un énoncé. Les durées syllabiques ont été mesurées sur l'écran du détecteur de mélodie, le PM avec une précision de 10 ms.

6.1. L'émergence du babillage

Etudier l'émergence du babillage exige au préalable une définition claire de celui-ci. Nous définirons le babillage comme la production de syllabes "bien formées". A la suite de OLLER et al. (1993), nous différencions la syllabe rudimentaire de la syllabe canonique. Cette dernière se compose d'un élément vocalique et d'une vraie consonne possédant les caractéristiques de la langue cible.

Le babillage canonique se met en place entre 6 et 9 mois chez l'enfant entendant (VAN DER STELD et al. 1984).

Chez l'enfant sourd profond, le babillage apparaît tardivement et son apparition est corrélée avec l'importance de la perte auditive et la date d'appareillage.

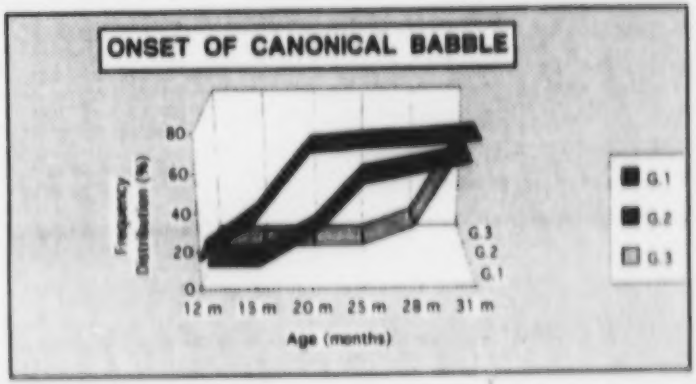


Figure 3 : *Émergence du babillage canonique chez des enfants sourds profonds*

G.1 : perte auditive : 90 dB.
G.2 : perte auditive : 90 - 100 dB.
G.3 : perte auditive : 100 - 110 dB.

Le babillage se met en place autour de 14 mois chez les enfants atteints d'une surdité profonde du premier groupe, appareillés cependant entre 4 et 11 mois et entre 20 et 23 mois dans les surdités profondes du deuxième groupe. Dans ces deux groupes la précocité de l'appareillage accélère la mise en place du babillage canonique[7]. Les performances sont particulièrement hétérogènes en ce qui concerne les sujets du troisième groupe (perte auditive entre 100 et 110 dB.). Le babillage canonique apparaît autour de 28 mois, même plus tôt pour un enfant stimulé de façon particulièrement adaptée par ses deux parents. L'apport des informations acoustiques dans un milieu favorable, c'est-à-dire stimulant et «responsiveness[8]» (VINTER et al. 1996), facilite la production des syllabes canoniques. En revanche, la perte auditive importante (entre 100 et 110 dB) cumule ses effets négatifs avec un milieu défavorable —sur le plan des stimulations—, créant ainsi un obstacle à la mise en place des formes syllabées matures malgré un appareillage précoce.

Quand la déficience auditive est supérieure à 110 dB, le babillage canonique n'est pas observé malgré l'appareillage, quelle que soit par ailleurs l'importance des stimulations familiales On ne saurait pour autant penser que l'appareillage est inutile. **Une absence totale de babillage canonique est relevée dans les**

7 Ce sont des enfants qui ont entre 90 et 100 dB. de perte auditive. Appareillés, ils perçoivent tous les éléments prosodiques et discriminent tous les sons de la langue.

8 dont la traduction la moins mauvaise serait "ajustement".

productions de ces enfants, même à 32 mois. Ces données corroborent celles de EILERS & OLLER (1994).

Pour l'ensemble de la population (excepté en ce qui concerne les enfants dont la déficience auditive est supérieure à 110 dB), nos données montrent le rôle de l'appareillage précoce, des stimulations familiales et de l'entraînement auditif dans l'apparition des formes syllabées canoniques, événement clé dans l'acquisition du langage.

6.2. La structuration temporelle

Tout groupe en français se termine par un accent dont le paramètre physique prépondérant est la durée. La syllabe finale (S.F.) est en moyenne deux fois plus longue que les syllabes internes du groupe qui sont de durée à peu près égale.

Chez l'enfant entendant, le phénomène rythmique caractéristique du français, l'allongement final (A.F.) apparaît progressivement dans le babillage à partir de 13, 14 mois (KONOPCZYNSKI, 1990). Autour de 16 mois, il est semblable à ce qui est noté pour des locuteurs français adultes dans des énoncés neutres.

Chez l'enfant sourd, l'organisation temporelle semble très floue et les durées des syllabes successives se répartissent de façon aléatoire.

L'allongement final n'est pas acquis par tous les enfants qui produisent un babillage canonique. Il se met en place autour de 19 mois chez les sujets présentant une déficience auditive du premier groupe (90 dB de perte moyenne) et autour de 25-26 mois chez les enfants présentant une surdité profonde II et III. Seuls un enfant du groupe II et trois enfants du groupe III possèdent l'allongement final.

Une comparaison des durées syllabiques de Ade, 32 mois, SPII, et de Var, 25 mois, SPIII, montre que la mise en place du rythme phonologique n'est pas en relation avec l'importance de la perte auditive (figure 4).

Var différencie les syllabes selon leur position dans l'énoncé; les syllabes finales (en foncé sur le graphique) occupent préférentiellement les durées les plus longues. En revanche, les syllabes finales dans l'histogramme de Ade occupent tout le champ des durées, de 100 à 400 ms, avec une fréquence croissante de 100 à 300 ms suivie d'une brusque raréfaction.

La présence de l'AF n'est pas fonction du déficit auditif.

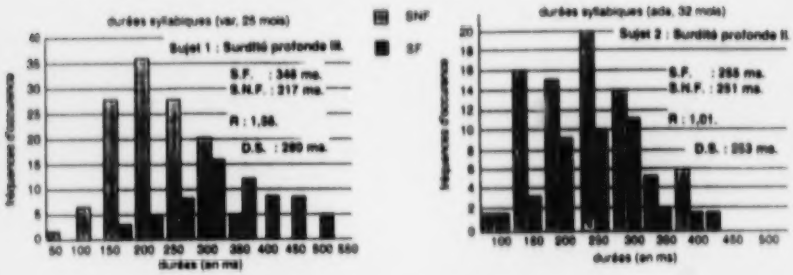


Figure 4 : *Structuration temporelle*

La relation entre la mise en place de la structuration temporelle dans le babillage et l'entrée dans la phase syntaxique du langage est une donnée constante dans cette étude. Les progrès langagiers sont rapides chez les enfants qui mettent en place rapidement l'allongement final. Ces sujets ont tous produit leurs premiers mots au cours des enregistrements étudiés et peu de temps après leurs premiers énoncés composés de 2 ou de 3 éléments (VINTER, 1994). Ces données vont dans le même sens que celles de OLLER & EILERS (1988) qui montrent une relation étroite entre un taux syllabique allant de .5 à 1.8 et l'accès au langage verbal, aussi bien pour les enfants sourds que pour les entendants. On peut parler ici d'organisation présyntaxique. La contrainte est ici de type linguistique. *«Rythme et langage sont inséparables dans la parole»* écrivait BOREL-MAISONNY (1968, p.185). Le langage précise-t-elle est *«la condition sine qua non de l'existence du rythme»*.

7 - Rythme phonologique du français et interaction

La mise en place de l'allongement final dans la production enfantine nécessite, outre une composante cognitive constituée par l'apparition d'une structure relationnelle entre la partie et le tout (MOUNOUD, 1987), une composante communicationnelle constituée par la mise en place des règles dialogiques dans les interactions adulte-enfant. La capacité de clôture d'un énoncé constitue en quelque sorte une possibilté et un appel pour l'alternance des tours de parole avec les adultes et avec ses pairs (GÉRARD-NAEF, 1987).

Un travail en cours portant sur des analyses des interactions mère-enfant sourd suggère une relation entre l'absence d'allongement final dans la production des enfants et l'importance des chevauchements dans les

interactions; mère et enfant "parlent" en même temps[9]; l'alternance des tours de parole ne s'est pas installée. En revanche, chez les enfants qui ont mis en place le rythme phonologique de la langue, on n'observe pratiquement plus de co-vocalisations dans les dyades.

L'émergence des formes syllabées matures et la mise en place de l'allongement final sont deux indicateurs précoces de l'accès au langage verbal dans les productions de l'enfant sourd.

8 - Tout babillage est-il langage?

Tout babillage n'est pas langage. Le babillage peut participer à la communication, notamment dans ses aspects phatiques, sans pour autant évoluer vers le langage. Nous avons distingué le "babillage expressif" et le "babillage linguistique" qui mettent en jeu des opérations comportementales différentes; le premier reste du domaine de la communication alors que le second se structure et traduit les principes d'organisation du langage[10].

L'absence de babillage (chez les enfants dont la surdité est supérieure à 110 dB) ne signifie pas systématiquement absence de langage oral. Certains enfants, malgré une absence de babillage, ont pu développer un langage suffisant pour être maintenus en milieu ordinaire.

Que l'enfant soit handicapé ou non, il n'existe pas une voie unique d'acquisition du langage. Certains enfants commencent par restituer les contours prosodiques, mélodiques et rythmiques de la langue maternelle; d'autres ont des stratégies plus locales d'acquisition, plus "lexicales", du moins pour l'observateur.

9 -Retard ou déviance des productions: Quels effets sur la commmunication ?

Les productions d'enfants sourds sont marquées, non seulement par des retards mais également par des déviances. L'existence de ces retards et déviances des productions enfantines pose la question de leur repérage par l'adulte, de leur reconnaissance comme séquences signifiantes ou potentiellement signifiantes, **donc de leur interprétation et de leur intégration dans un dialogue**. L'adulte a tendance à les négliger ou à les ignorer parce qu'elles ne correspondent pas à

9 soit du fait de la mère, soit du fait de l'enfant.

10 Cette distinction a des implications au niveau de l'éducation précoce des enfants handicapés et pourrait rendre compte de certaines particularités des productions des enfants trisomiques.

ses attentes ou aux représentations qu'il peut avoir des productions enfantines qu'il convient de considérer comme du pré-langage (cf. fig. 1 et 2). Or, l'enfant est, dès ses premiers jours, extrêmement sensible aux effets de sa propre action.

Pour l'enfant sourd, cette non-intégration des productions dans un dialogue représente un facteur supplémentaire de retard dans l'émergence du langage et dans la maîtrise des compétences conversationnelles.

Cependant, certains enfants sourds, malgré un lourd handicap, parviennent à un niveau de langage verbal semblable à celui des entendants. L'existence de fortes variations entre les sujets est une donnée incontournable dans notre travail. Comment expliquer les différences individuelles, l'étonnante disparité des performances observées chez les enfants sourds tout au long de nos recherches et que l'audiométrie seule ne peut justifier ?

Comment les productions vocales non significatives du jeune enfant sourd se transforment-elles en signes linguistiques et évoluent-elles vers le langage articulé ? **Comment l'enfant sourd passe-t-il du son au signe linguistique ?**

10 - Du son au signe linguistique: L'analyse de deux dyades adulte-enfant sourd.

L'analyse présentée dans ce texte ne porte que sur deux dyades adulte entendant / enfant sourd[11]. Ces deux enfants ont été choisis en raison de leur développement du langage oral assez exceptionnel, malgré une surdité très importante. Les données sont toujours recueillies au domicile des parents entre 2;05 et 7;00.

10.1. De [mamama] à "a mal": Première dyade: père entendant- enfant sourd.

Hél., âgée de 33 mois, présente une surdité profonde supérieure à 110 dB, appareillée à 15 mois. Elle est en interaction avec son père.

Le père est assis par terre face à sa fille et dessine sur un grand miroir placé devant eux. Dans cette description, il manque des aspects essentiels de l'échange, à savoir l'attitude du père, ses postures face à sa fille, sa prosodie adaptée aussi bien au niveau du rythme que de la mélodie, sa disponibilité pendant cet échange particulièrement riche.

11 La recherche porte sur quatre dyades (VINTER et al., 1996)

Échange 1.

P[12].1 : Je vais dessiner un papillon, un papillon.
E.1 : [aeae]
P.2 : Ah pardon, les yeux, tu as raison.
E.2 : [am am]
P.3 : Les jambes ? Les voilà, les jambes, on va mettre les jambes là.
Pause. P. regarde E. et attend.
E.3 : [aœœ]
P.4 : œ et les cheveux ?
E.4 : *montre ses cheveux.*
P.5 : Oh les cheveux. *Il se trompe d'endroit, lève la main et regarde l'enfant d'un air surpris.*[13] Oh ! Oh !
E.5 : [oœae]
P.6 : Sur la tête les cheveux. C'est là, sur la tête. Voilà. !
E.6 : [aaa]
P.7 : Il pleure le papillon ? Pourquoi ?
E.7 : [amamama]
P.8 : Comment ?
E.8 : [amamamama]
P.9 : Mamamama ?
E.9 : [ama] [ama]
P.10 : Il a mal ?
E.10 : [ama] [mamama]
P.11 : Il a mal à la main ? il a mal au doigt ? Oh ! il pleure !
P. *fait semblant de pleurer.*
E.11 : [ama]
P.12 : Ah sa main ! sa main ! attends.

Dans ce très court échange, il n'y a aucun chevauchement. Le père attend les productions de l'enfant, les capte et les interprète. Parfois l'attente d'une réponse de l'enfant est assez longue. L'adulte répète plusieurs fois les mêmes mots, les mots importants, papillon, jambes, tête, cheveux sont mis en fin d'énoncés, ils sont toujours accentués.

On note:

- toutes les productions enfantines sont captées par le père et interprétées;
- de nombreuses requêtes en confirmation: il s'agit d'interrogatives qui ne demandent pas de réponse. D'ailleurs, le père enchaîne aussitôt et n'attend pas que l'enfant dise "oui" ou "non";

  ex. *Les jambes? Les voilà, les jambes*

- de très nombreuses interrogatives: mouvement ascendant final qui capte l'attention de l'enfant;
- des imitations des productions de l'enfant;

12 P. = Père, E : = Enfant, M = Mère.

13 Il est intéressant de constater qu'il s'agit là d'une stratégie préconisée dans le programme de la "John Tracy Clinic". Il est suggéré de "créer des situations ridicules ou inattendues" pour entraîner l'enfant à établir des liens, à partager une situation avec son interlocuteur.

- des expansions[14] et des extensions[15].

Tours de parole 3-4 : Les imitations

E.3 : [aœœ]
P.4 : œ et les cheveux ?
E.4 : *montre ses cheveux*.

Avant d'interpréter la production de l'enfant, le père imite le dernier son. L'enfant montre par un geste qu'elle comprend son énoncé. Quel est le rôle de cette imitation avant de proposer une interprétation [16]? Peut-on penser qu'elle sert de "lien" et permet d'éviter une rupture entre une production enfantine rudimentaire et l'interprétation donnée ?

Tours de parole 7 à 11

E.6 : [aaa]
P.7 : Il pleure le papillon ? Pourquoi ?
E.7 : [amamama]
P.8 : Comment ?
E.8 : [amamamama]
P.9 : Mamamama ?
E.9 : [ama] [ama]
P.10 : Il a mal ?
E.10 : [ama] [mamama]
P.11 : Il a mal à la main ? il a mal au doigt ? Oh ! il pleure !
P. *fait semblant de pleurer.*
E.11 : [ama]

C'est l'enfant qui initie l'échange. L'adulte ne peut pas interpréter immédiatement la production enfantine, il fait d'abord une requête en clarification. «Comment? » L'enfant change alors légèrement son émission en ajoutant un [ma] supplémentaire. Le père ne comprenant toujours pas l'énoncé de l'enfant, l'imite en faisant une requête de confirmation, la mélodie est ascendante. Cette imitation permet probablement à l'enfant d'ajuster sa vocalisation à son "intention". Elle change à nouveau sa production et émet, dans le même tour de parole deux énoncés semblables [ama] [ama][17] en insistant sur le [ma] final qui est accentué et allongé. Ce qui permet une interprétation paternelle, «*il a mal ?* ». L'enfant peut alors poursuivre l'échange en ajoutant des commentaires et produit deux énoncés différents dans le même tour de parole [ama] [mamama]

14 L'adulte reformule ce que vient de dire l'enfant en lui donnant une forme grammaticale, syntaxique et phonologique correcte.

15 Il s'agit d'une expansion intégrée dans un nouvel énoncé apportant des précisions ou des commentaires supplémentaires.

16 Cette question fait l'objet d'une étude en cours.

17 Cette production de deux éléments semblables dans le même tour de parole annonce l'énoncé à deux éléments différents, c'est-à-dire les premières combinaisons d'éléments, l'entrée dans la phase syntaxique.

	/ a	ma	/	/ ma	ma	ma /
Durée des syllabes en ms.	190	360		240	350	420

Ces deux énoncés, structurés sur le plan temporel avec allongement de la dernière syllabe[18] forment deux unités prosodiques différentes, traduites par le père en une totalité «*Il a mal à la main* », interprétation qui semble convenir tout à fait à l'enfant. Le père cherche alors à mieux préciser: «*Il a mal au doigt ?* » et fait une extension «*Oh ! Il pleure* ! ».

Nous avons là un bel exemple de "négociation de sens" qui montre bien la contribution de chacun des partenaires dans la construction du sens et dans le partage des significations: le sens se construit à deux.

L'enfant ne possède que des moyens linguistiques très simples, élémentaires,

- quelques sons vocaliques: [a e œ i]
- un son consonantique: [m]
- des combinaisons d'éléments vocaliques
- des structures syllabiques commençant par un son vocalique: am, ama, amama. Une seule structure commence par un son consonantique: ma.

Elle accomplit cependant, avec l'aide de son père, des actes de langage différents et des énoncés entraînant de nombreuses interprétations. Elle peut participer à un véritable dialogue, produisant autant de tours de parole que son interlocuteur.

L'analyse de l'échange montre bien comment l'adulte permet à l'enfant d'acquérir le sentiment de sa propre efficacité.

Une autre question concerne le rôle de l'adulte dans cet échange.

- C'est un adulte familier qui connaît bien l'enfant: les premiers pas vers la langue demandent une relation d'extrême familiarité et d'extrême connivence avec des personnes connaissant bien l'enfant et qui le connaissent. Ce père s'ajuste au niveau de communication de son enfant, c'est là une condition essentielle pour pouvoir maintenir le dialogue.
- L'apprentissage du langage est conditionné par la médiation, c'est-à-dire, la signification que l'interlocuteur, plus compétent, donne aux essais langagiers si réduits soient-ils, de l'enfant .

18 Tous les [ma] produits n'ont pas la même durée selon leur position dans l'énoncé.

10.2. De [api] à «ça pique » ou à «appuie »: la différenciation des éléments lexicaux : deuxième dyade mère entendante-enfant sourd

Il s'agit de Var, 25 mois, surdité profonde du deuxième groupe, en interaction avec sa mère. Les productions sonores de Var sont plus complexes que celles de Hél. Nous allons voir comment les interventions maternelles, ses ajustements sonores, prosodiques et ses interprétations amènent l'enfant progressivement à différencier des éléments lexicaux.

• Échange 1

E.1 : [api]

M.1 : Ça pique dans la main

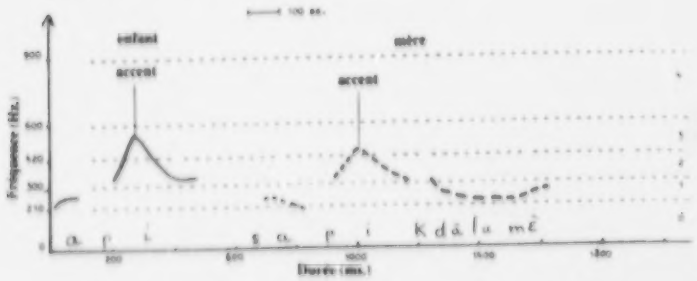


Figure 5 : *Échange 1 : Imitation par la mère d'un énoncé enfantin.*

La mère imite la hauteur de la voix de l'enfant (entre 210 et 300 Hz pour la majorité de l'énoncé, et entre 300 et 400 Hz pour la partie accentuée) et place sa voix dans le même champ fréquentiel que sa fille. L'enfant produit un son [i] très aigu (fréquence supérieure à 500 Hz). Cette rupture tonale sur des sons très aigus comme [i] est fréquente dans les productions des enfants sourds. La maman imite et interprète "ce trait pathologigue". Dans sa réalisation, l'emphatisation porte sur le mot «*pique* ».

L'imitation maternelle porte également sur le rythme; les durées syllabiques de l'enfant et de la mère sont relativement identiques:

E.	api :	deux syllabes	: durée : 500 ms
M.	ça pique :	deux syllabes	: durée 520 ms.

La durée moyenne syllabique est d'environ 250 ms (enfant) et de 260 ms. (mère).

De façon globale la mère reformule ce que vient de dire l'enfant en lui donnant une forme phonétique et grammaticale correcte (expansion).

Au cours de cette interaction entre la mère et son enfant[19], deux productions semblables enfantines [api] reçoivent deux interprétations différentes par la mère —basées sur les sons émis par l'enfant et le contexte—, soit "*ça pique* " soit "*appuie* ". Progressivement, l'enfant réalise deux productions qui diffèrent sur la durée du [i] final, l'un étant plus allongé que l'autre. Le [i] de [api] interprété "appuie" est allongé alors que le [i] de [api] interprété "ça pique" est plus bref. Les interprétations maternelles ont permis à l'enfant de différencier deux éléments lexicaux.

• Échange 2 :

E.1 : [bðbð]
M.1 : Le chapeau bleu?
E.2 : [bðbð]
M.2 : Tu as vu? Il est bleu ce chapeau. Il est bleu.
E.3 : [babœbœ]
M.3 : bleu, oui.

Toutes les productions de l'enfant sont captées par l'adulte. La mère reprend la dernière syllabe de l'enfant, la traite comme un mot de la langue, l'interprète, lui donne une signification. Nous observons une extension et ce que VENEZIANO (1987) appelle une "focalisation". A travers les tours de parole successifs, les deux partenaires centrent leur attention sur l'élément lexical "bleu" proposé par la mère à partir de la production de l'enfant. Soulignons en outre la répétition de ce mot "bleu" accentué, produit par la mère soit de façon isolée —"focalisation restrictive"—, soit en fin d'énoncé. Le relief perceptuel de cette partie accentuée, d'une durée plus longue que celle des autres mots de l'énoncé, attire l'attention de l'enfant sur cet élément et facilite ainsi sa rétention en mémoire immédiate. Cette position finale d'un mot[20] est un élément qui intervient dans l'apprentissage lexical (Rondal, 1983).

• Échange 6 :

E.1 : [ð]
M.1 : Quoi?
E.2 : [ðaa]
M.2 : Ah le pantalon?
E.3 : [apapao]
M.3 : Le pantalon, oui.

19 qui comprend 258 tours conversationnels de la mère (605 énoncés) et 253 tours conversationnels de l'enfant (370 énoncés).

20 cf. les mots "papillon, tête, cheveux" dans l'interaction de Hél. avec son père, toujours produits en fin d'énoncé.

A travers les tours de parole successifs, l'enfant qui devait probablement posséder le schéma articulatoire de la combinaison d'éléments [papao], fait un effort d'accommodation pour se rapprocher le plus possible du modèle proposé par l'adulte à partir de sa propre production.

Il est intéressant de constater que l'adulte confère au son [∂] émis par l'enfant un statut langagier; c'est une production qui n'est pas comprise et qui demande une clarification. La mère fait alors une requête en clarification qui amène l'enfant à changer sa production; celle-ci peut être alors interprétée par l'adulte qui propose une étiquette «*le pantalon* ». Cette stratégie de "modelage" permet à l'enfant, dans la négociation (et non par une demande de répétition) de proposer un "mot" qui ressemble au modèle de l'adulte[21].

11 - Le rôle de l'imitation maternelle

Le désir d'établir une communication aisée entraîne la mère ou l'adulte à imiter. Il centre alors son "discours" en fonction de l'intérêt immédiat de l'enfant. Pour que l'échange puisse émerger, il faut qu'un accord mutuel entre la mère et l'enfant soit établi. Quoi de plus partagé que l'imitation? En imitant le contenu sonore (son et prosodie) de l'enfant, l'adulte capte son attention, la focalise sur le matériel vocal. Les deux partenaires font converger leur attention sur l'objet langagier comme quelques mois auparavant ils focalisaient leur attention sur un objet physique de l'environnement. L'imitation maintient la conversation, la prolonge, entraînant des chaînes interactives plus longues et des moments d'attention prolongés chez l'enfant. Elle permet de montrer à l'enfant l'intérêt que son partenaire porte à ses productions et évite ainsi la rupture —persque inévitable— entre une production souvent rudimentaire éloignée d'un mot cible, et son interprétation. Nous avons maintes fois montré le rôle fondamental de l'imitation par l'adulte des productions enfantines dans les dyades adulte-enfant handicapé.

L'imitation peut avoir une fonction phatique, en servant de tours conversationnels avec relance implicite du partenaire; l'imitation maternelle facilitite l'imitation par l'enfant des énoncés maternels (UZGIRIS, 1981; VENEZIANO, 1987...).

21 Nous avons là encore un bel exemple de "construction du sens " à deux

12 - Discussion et conclusions

Les productions vocales sont tardives et également déviantes chez les sujets atteints de déficience auditive importante. Les déviations, non seulement quantitatives mais aussi qualitatives, apparaissent probablement de manière précoce (MOGFORD, 1988; VINTER, 1994). Quelles sont les répercussions de ces caractéristiques sur la qualité des interactions avec les adultes familiers ? Les parents peuvent-ils reconnaître les vocalisations de leur jeune enfant sourd en tant qu'actes communicatifs ? Peuvent-ils les capter, y répondre de façon adéquate, notamment, en les imitant ? Comment les intégrer dans les interactions sociales et assurer aux tours de rôle la cohérence sonore qui, selon VENEZIANO (1987), représente le prélude de la cohérence sémantique ultérieure? L'analyse des interactions de la première dyade souligne les difficultés des mamans à prendre en compte les productions de l'enfant sourd, difficiles à "lire" parce que ne correspondant pas aux attentes de l'adulte. Les données de GREGORY, MOGFORD & BISHOP (1979) soulignent également la tendance des mères de jeunes enfants sourds à ignorer leurs productions vocales; elles continuent de parler alors que l'enfant vocalise.

Cependant les échanges des deux dernières dyades montrent à l'évidence que l'adulte entendant, la mère ou le père, peut fort bien traiter en tant qu'actes communicatifs les productions vocales de l'enfant sourd, même lorsque la déficience auditive est très importante (dans les cas présents il s'agit d'une surdité profonde du 2ème groupe et du 3ème groupe[22]). Les conduites de ces deux adultes permettent aux interventions vocales de l'enfant, si réduites soient-elles, de prendre place dans un schéma conversationnel (mis en place par l'adulte, mais maintenu par les deux partenaires).

L'adulte, dans la deuxième dyade comme dans la troisième, est particulièrement attentif aux productions enfantines qui constituent toujours un point de départ pour ses propres interventions. Le point de départ, c'est l'enfant et non les programmes de l'adulte.

Ces analyses des dyades adulte-enfant présentant une pathologie du langage montrent tout l'intérêt de "l'Intonologie Développementale Interactive" en orthophonie. Elles attirent notre attention sur un problème important en pathologie du langage, celui de la segmentation des unités de description de la parole (CHALUMEAU, 1994; VINTER, 1995). Quelle interprétation doit-on privilégier ? L'interprétation du linguiste avec des critères bien précis pour

22 Selon les nouveaux critères retenus par le B.I.A.P.

définir un énoncé, pour lui donner un sens ? L'interprétation maternelle (ou paternelle) dont le seul critère est le maintien de la communication et l'entrée de l'enfant dans la conversation [23]? Selon le point de vue linguistique adopté, —structural ou fonctionnel—, l'analyse et même le projet thérapeutique seront différents.

Pour GENESTE (1996), le concept central de la conception du langage développée par FREINET dès 1927, est celui du "tâtonnement expérimental"; citant FREINET, il écrit, «*il est essentiel que le sujet fasse des tentatives et évalue les résultats pour pouvoir revoir, retoucher, accommoder ces essais en vue d'une plus grande réussite* » (p.48).

Comment l'enfant apprenant le langage, peut-il évaluer les résultats de ses essais langagiers si ce n'est par les effets qu'il produit sur son entourage ?

Parmi les interventions des adultes dans les deux dernières dyades analysées, l'imitation des émissions de l'enfant, des sonorités et de la mélodie, occupe une place prépondérante, nous en avons déjà parlé. Cette imitation débouche "tout naturellement" sur l'interprétation de l'émission reproduite, sans doute, parce qu'elle est une façon "naturelle" pour la mère de capter le centre d'intérêt de l'enfant. Lorsque l'imitation-interprétation s'avère décidément par trop ardue, le partenaire réagit au moyen d'une demande de clarification; ce comportement représente une forme alternative d'"accusé de réception" du message émis par l'enfant; on note d'ailleurs qu'il induit entre l'adulte et l'enfant une phase de "négociation de signification".

Une réaction sociale à l'action de l'enfant reste, quel que soit le handicap de l'enfant, le soutien le plus puissant que l'on puisse utiliser dans n'importe quelle situation d'apprentissage et tout particulièrement dans l'émergence du langage.

WALLON en 1941, (p. 214) écrivait, «*Ce qui fait reconnaître à un mot un sens, ce n'est pas sa confrontation avec une idée ou un sentiment qui lui préexisteraient dans la conscience, ce sont les effets qu'il produit quand il est énoncé, c'est son efficience* ».

L'habileté de l'adulte à traiter comme essais de communication tous les essais de production vocale et non vocale de l'enfant, son extrême sensibilité aux aspects, aussi bien prosodique que phonétique, des productions de l'enfant et l'utilisation fondamentalement interactive de la voix et de la prosodie jouent un rôle fondamental dans la mise en place des compétences conversationnelles chez l'enfant, c'est-à-dire dans le développement du langage.

23 C'est le point de vue que nous avons toujours adopté dans nos travaux.

Le rôle essentiel de l'adulte n'est-il pas alors d'aider l'enfant à découvrir ce que produire du vocal et du verbal veut dire, à découvrir de façon très précoce le plaisir et le pouvoir de ces sons et plus tard du langage ?

Références bibliographiques.

BOREL-MAISONNY S. (1968): Perturbation du rythme dans la parole. Ouvrage Collectif, *Les Rythmes* , Lyon: Simep , 181-197.

BOYSSON-BARDIES B. (de) (1996): *Comment la parole vient aux enfants* . Paris: Odile Jacob.

CHALUMEAU P. (1994): *L'Intonation de phrase dans la rééducation du langage de l'enfant: Le cas des enfants dysphasiques*. Thèse de Doctorat, Université de Besançon.

COHEN M. (1969): "Sur l'étude du langage enfantin", *Enfance* , 3-4, 203-272.

CROSS T., NIENHUYS T., MORRIS J. (1980): Maternal speech styles to deaf and hearing children. *The Australian Teacher of the Deaf* , 21, 8-14.

EILERS R., OLLER K. (1994): "Infant vocalizations and the early diagnosis of severe hearing impairement". *J. of Pediatrics*, 124, 199-203,

GENESTE P. (1996): "Un pédagogue devant les problèmes de l'acquisition du langage: Célestin FREINET (1896-1966)", *Liaisons* , 10, 41-57.

GÉRARD-NAEF J. (1987): *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

GREGORY S., MOGFORD K., BISHOP J. (1979): "Mother's speech to young hearing-impaired children". *Journal of the British Association of the Teachers of the Deaf* , 3/2, 42-43.

KENT R., OSBERGER M.J., HUSTEDE C. (1987): "Phonetic development in identical twins differing in audition function". *Journal of Speech and Hearing Disorders* , 52, 64-75.

KONOPCZYNSKI G. (1990): *Le Langage émergent: Caractéristique rythmiques*. Hambourg: Buske Verlag,

KONOPCZYNSKI G. (1991): *Le Langage émergent: caractéristique vocales et mélodiques* .Hambourg: Buske Verlag,

KONOPCZYNSKI G. & VINTER S. (Eds.) (1994): *Le développement langagier: Une prédiction précoce est-elle possible* ? Isbergues: L'Ortho-Edition.

LE FLOCH M. (1989): "Étude exploratoire de la prosodie des interactions vocales entre la mère et son bébé âgé de 3 mois à 10 mois". In: Actes du 8ème *Colloque GROFRED* , Lille, 131-139.

MARTIN P. & TESTON B. (1983): "Conception d'un analyseur des paramètres prosodiques: perspectives d'application". *Travaux de l'Institut de Phonétique d'Aix* , CNRS 261, 9, 343-356.

MOGFORD K. (1988): "Oral language acquisition in the prelinguistically deaf". In: D. BISHOP & K. MOGFORD (Eds.), *Language development in exceptional circumstances* , Edinburgh : Churchill Livingstone, 110-132.

MOUNOUD P. (1987): "It is necessary to have a synthetic point of view to analyse analytic competence ?" *Cahiers de Psychologie Cognitive* , 7/5, 494-499.

OLLER K. & EILERS R. (1988): "The role of audition in infant babbling", *Child Development* , 59, 441-449.

OLLER K. & LYNCH M. (1993): "Infant vocalizations and innovations in infraphonology". In: C. FERGUSSON , L. MENN ET C. STOEL-GAMMON (Eds.): *Phonological Development* . Parkton: York Press, 509-536.

POMERLEAU A. & MALCUIT G. (1983): *L'enfant et son environnement*. Bruxelles: Mardaga.

RONDAL J.A. (1983): *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage* . Bruxelles : Mardaga.

SADEK-KHALIL D. (1987): *Quatre libres cours sur le langage* IV, Paris: Editions du Papyrus.

SLAMA-CASACU T. (1977): *The dialogue in children* , La Haye, Mouton.

STARK R. (1983): "Phonatory development in young normally hearing and hearing impaired children", In: Hocheberg, Levitt & Osberger (Eds.), *Speech of the Hearing Impaired*, Baltimore: University Park Press.

STOEL-GAMMON C. ET OTOMO K. (1986): "Babbling development of hearing-impaired and normally hearing subjects". *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 33-41.

Uzgiris I. (1981): "Two functions of imitation during infancy". *International Journal of Behavioral Development* , 4, 1-12.

VAN DER STELD & KOOPMANS VAN BEINUM F. (1984): "Babbling as a developmental milestone". *Proceedings of the Institute of Phonetics*, 8, 55-64.

VENEZIANO E. (1987): "Les débuts de la communication langagière". In: J. GÉRARD-NAEF (Ed.) *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer* , Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé, 95-119.

VINTER S. (1987): "Contrôle des premières productions vocales du bébé sourd". *Bull. d'Audiophonologie* , 3, 6, 659-670.

VINTER S. (1989): "Appareillage et vocalisations", *Rééducation Orthophonique* , 27, 157, 17-25.

VINTER S. (1992a): *Mise en place des éléments prosodiques dans le langage émergent de l'enfant sourd: rôle des stimulations acoustiques et des interactions sociales* . Besançon, thèse de doctorat, 4 volumes.

VINTER S. (1992b): "Les interactions verbales mère-enfant sourd: une revue de la littérature". *Bull. d'Audiophonologie* , NS VIII /6, 601-620.

VINTER S. (1994): *L'Émergence du langage de l'enfant déficient auditif: Des premiers sons aux premiers mots* , Paris: Masson.

VINTER S. (1995): "Cadre méthodologique pour une recherche en intonologie développementale interactive". *Les Cahiers du CRELEF*. 39-40, 7-35.

VINTER S, BRIED C., LE NORMAND M.T. (1996): *Interactive styles in conversation between mother / deaf child: Control or responsiveness* VIIth. International Congress for the Study of Child language: Istanbul 14-19 juillet.

VINTER S., CHALUMEAU P. & KONOPCZYNSKI K. (1997, à paraître): "De l'infrasyntaxique à la syntaxe: l'Apport de la pathologie". *Annales Littéraires de l'Université de Besançon* ,

WALLON H. (1941): *De l'acte à la pensée* , Paris, Flammarion,

WYATT G. (1969): *La relation mère-enfant et l'acquisition du langage*. Bruxelles, Dessart.

YOSCHINAGO-ITANO C., STREDLER-BROWN A. & JANCOSEK E. (1992): "From phone to phoneme: What can we understand from babble". *The Volta Review* , 94, 263-314.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 66/1997, 69-86

Formes et fonctions des questions étayantes dans deux genres de dialogues

Marie-Claude ROSAT et Solange VON INS

Abstract

The article compares the questioning strategies used by an adult interlocutor, co-produising a tale by dialoging and a dialog in symbolical playing, with a preschool child, coming from a language impaired group, or from a control group. The differences of repartition of open, partial and closed questions in the two dialogs are the signe of a difference in managing the enunciative positions, according to the group of locutors, and their ages.

I. Vers l'appropriation de deux genres de dialogues

Dès le premier âge, les enfants commencent à s'approprier certaines dimensions de quelques genres de discours du français contemporain. Ils apprennent à réciter des comptines et des poésies. On leur raconte des contes, des récits, des fables, qu'ils sont peu à peu amenés à raconter eux-mêmes. Cependant, produire oralement un discours monogéré est une activité complexe, qui nécessite la maîtrise des divers niveaux de fonctionnement (construction d'un monde discursif, planification, textualisation). Si cette capacité commence à émerger en fin d'école enfantine, la plupart des enfants d'âge préscolaire s'approprient les caractéristiques de certains genres de discours par le biais d'une collaboration avec des partenaires plus compétents.

Actuellement, bien des travaux en pragmatique mettent en évidence que le discours adressé par de tels partenaires à de jeunes enfants est caractérisé par une certaine simplicité sémantique et syntaxique, une forte redondance (répétitions et reformulations), des questions, des expansions (cf. DE WECK, 1996). Cependant, l'éventuelle spécificité du "langage modulé" adressé à des enfants dysphasiques n'est pas démontrée, les résultats des recherches sur ce sujet étant trop contradictoires (MCTEAR & CONTI-RAMSDEN, 1996), vu la diversité des populations et des situations de production langagière prises en considération (jeu libre, situation de communication référentielle, consultation d'un livre, etc.). Dans un but de clarification conceptuelle, il nous paraît nécessaire de traiter la problématique de l'ajustement des interventions langagières d'un interlocuteur-adulte aux capacités langagières d'un locuteur-enfant, en fonction de théories du langage se fixant pour objet d'étude la *diversité des discours/textes* (ADAM, 1992; BRONCKART, 1993; ROULET, 1991). On considère ainsi que les enfants d'âge préscolaire co-produisent *divers*

genres de dialogues (conte dialogué, récit d'expériences dialogué, dialogue injonctif, dialogue symbolique) avec un interlocuteur, dont les interventions correspondent à des *stratégies d'étayage* (BRUNER, 1983) qui favorisent la complétude du genre de discours concerné. Particulièrement nécessaires avec les dysphasiques, de telles *stratégies d'étayage* leur permettent de maîtriser progressivement les composantes des genres de dialogues, qui relèvent de leur *zone proximale de développement* (VYGOTSKY, 1934/85), c'est-à-dire celles qui entretiennent un rapport de proximité avec celles qu'ils maîtrisent déjà.[1]

Le présent article vise la comparaison des *stratégies de questionnement*, utilisées par une interlocutrice-adulte co-produisant un conte dialogué et un dialogue en situation de jeu symbolique, avec deux groupes d'enfants de 4 à 6 ans, le premier présentant des troubles du langage, le second fonctionnant comme groupe contrôle. La démarche procède en deux temps: une rapide présentation des deux genres de dialogues concernés et des stratégies de questionnement - envisagées comme des stratégies d'étayage - précède l'exposition des résultats.

1. Deux dialogues de fiction

Le conte dialogué et le dialogue en situation de jeu symbolique présentent trois caractéristiques communes: a) ils évoquent tous deux principalement un *monde fictionnel* supposant la mise en scène des actions de divers personnages; b) ils ont un statut d'*autonomie* par rapport à la situation matérielle de production (BRONCKART, 1993); c) ils sont caractérisés par une *planification* en trois temps: des phases d'ouverture et de clôture relevant du monde actuel de l'échange encadrent la phase transactionnelle, et assurent ainsi l'articulation entre monde de l'échange et monde de la fiction (BRES, 1994).

1.1. Le conte

Si les contes ont fait l'objet d'une pléthore de travaux théoriques en sciences humaines, nous nous limitons à en résumer succintement quelques caractéristiques. En *anthropologie* (CALAME-GRIAULE, 1991), ces textes narratifs sont considérés comme des véhicules indispensables du savoir expérientiel dans divers contextes sociaux, ils évoquent l'identité culturelle de divers groupes sociaux par la recherche de mémoires collectives, visant à conjurer l'oubli et l'assimilation, et correspondent à des *objets culturels stabilisés*, dans la mesure où ils sont transmis de génération en génération. Appris et répétables, les contes

[1] La présente contribution relève de la recherche "Les retards de langage: procédures d'étayage des adultes en situations expérimentales". Crédit 11- 45701.95 du Fonds national suisse de la recherche scientifique attribué à G. de Weck.

révèlent et répètent des valeurs communautaires. Dans une *perspective thérapeutique* (BETTELHEIM, 1976; DIATKINE, 1988), les contes sont considérés comme des *activités de construction de soi*, dans la mesure où ils posent, dans un monde imaginaire, des problèmes existentiels en termes bref et précis. Le conte de fées simplifie les situations, ses personnages sont nettement dessinés, et les détails sont laissés de côté. Tous les personnages correspondent à un type (bon ou méchant), ils n'ont rien d'unique, ce qui facilite la compréhension de leurs différences.

Suite aux travaux de *narratologie*, ce genre narratif supposant la reconstruction d'un monde fictionnel est considéré comme nécessitant la sélection d'un ensemble de *lieux et* d'*espaces temporels*, dans lesquels évoluent des *personnages* dotés de certaines *propriétés*. La vision du monde privilégiée par le narrateur détermine quelles propriétés des personnages sont essentielles par rapport au topic de l'histoire, et lesquelles sont accidentelles. Tout monde narratif se superposant nécessairement au monde réel, il lui emprunte des propriétés, et met en jeu des personnages qui y sont reconnaissables, sans en reconstruire toutes les propriétés (cf. ECO, 1979/1985).

1.2. Le dialogue en situation de jeu symbolique

Le dialogue en situation de jeu symbolique relève d'une activité de jeu, que l'on peut définir comme une activité intrinsèquement motivée, choisie librement, et source de plaisir. Le jeu apporte des bénéfices physiques, émotionnels, ou intellectuels aux participants, dans la mesure où ces derniers s'engagent psychologiquement et physiquement dans une activité qui possède une propriété de non-littéralité, au sens où il y a distorsion de la réalité (HUGUES, 1991). Le jeu est également considéré comme contribuant au développement cognitivo-social de l'enfant. Il lui *facilite certains apprentissages*, dans la mesure où il le confronte à de nouvelles expériences et à de nouvelles relations avec le monde (PIAGET, 1945/76), et où il se réalise dans un climat détendu (BRUNER, 1987). Ce qu'on apprend dans le jeu préfigure de nombreuses activités qui seront exercées plus tard dans le développement de l'enfant.

Le *jeu symbolique* est considéré par Piaget comme l'aboutissement des capacités d'imitation et de représentation. Il évolue du point de vue de la décentration (du jeu centré sur soi tel que faire semblant de dormir, au jeu à partir d'objets inanimés), de la décontextualisation (des objets-copies de la réalité aux objets qui n'ont pas de ressemblance physique avec ceux qu'ils sont sensés représenter), et de l'intégration (des activités non liées aux activités coordonnées). Par ailleurs, le jeu symbolique évolue en parallèle avec les

capacités sociales permettant aux enfants de coordonner leurs activités et de jouer ensemble (HOWES & al., 1989; STAMBAK & SINCLAIR, 1990; CARTRON & WINNYKAMEN, 1995). Il évolue du jeu solitaire, où l'enfant est spectateur, au jeu parallèle où les enfants réalisent la même activité séparément, au jeu associatif où les enfants se parlent bien qu'ils évoquent chacun des thèmes différents. Vers 4-6 ans, le jeu symbolique est en plein essor. Les enfants deviennent peu à peu capables de se distribuer des rôles et de les mettre en scène dans le cadre d'un scénario. On observe une évolution progressive des rôles sociaux joués. Dès 3 ans, apparaît la capacité de jouer des rôles correspondant à leur expérience propre (mère, bébé,...). Vers 4 ans, les enfants jouent des rôles familiers (médecin, marchand,...). Les rôles familiaux sont globalement les rôles les mieux exploités. En découlent des rôles fonctionnels (fils sauvé d'un monstre), des rôles de caractère (la méchante, le courageux), et des rôles fictionnels (l'ogre, la fée). Envisagé dans une *perspective thérapeutique* (WINNICOTT, 1975), le jeu symbolique est utilisé comme outil thérapeutique, au sens où il est considéré comme contribuant à réduire l'anxiété. L'enfant peut y mettre en scène des actions à caractère symbolique, l'amenant à mieux comprendre son monde intérieur, grâce à l'acceptation ou/et l'interprétation qu'en fait le thérapeute.

1.3. Des dialogues plus ou moins hétérogènes

S'ils présentent des caractéristiques communes, le conte dialogué et le dialogue en situation de jeu symbolique présentent également deux principaux traits de différenciation: leurs modes de planification et d'élaboration d'un monde fictionnel.

- En ce qui concerne la *planification:* si les contes dialogués sont principalement composés d'une *phase transactionnelle* relevant d'une *séquentialité narrative*, les dialogues en situation de jeu symbolique sont plus hétérogènes d'un point de vue séquentiel (ADAM, 1996). Ils sont en effet constitués d'une *phase d'ouverture* et d'une *phase de clôture* consistant en négociations relevant de *l'expositif*, tandis que la *phase transactionnelle* est elle-même composée d'une *alternance de séquences* narratives, expositives (description et commentaire d'actions), et dialogales (dialogues entre personnages). L'alternance de ces divers types séquentiels est gérée en fonction de variations des cadres participatifs (GOFFMAN, 1981/87) et des topics traités (BERTHOUD, 1996). (Pour plus de détails, voir: DE WECK, ROSAT & VON INS, 1996; VON INS & DE WECK, 1997).

- En ce qui concerne l'élaboration d'un *monde fictionnel:* le conte suppose la *reconstruction* d'un monde fictionnel, *conventionnel et connu*, tandis que le dialogue en situation de jeu symbolique suppose l'invention d'un monde fictionnel *imaginaire*.

2. Places énonciatives et stratégies d'étayage

En situation expérimentale, la production d'un genre de dialogue par un enfant et une adulte-chercheuse se réalise dans le cadre d'une *interaction asymétrique*, dans la mesure où les interlocuteurs sont caractérisés par des *statuts sociaux différents* (VION, 1992). Par ailleurs, une telle production s'actualise à partir de *places énonciatives paradoxales* (FLAHAUT, 1978; BAUTIER, 1995), vu le décalage entre les rôles discursifs attribués aux interlocuteurs, et leurs capacités langagières effectives. Le dispositif vise la neutralisation du rapport hiérarchique de façon à éviter que le locuteur-enfant ne perde la face.

Les *formats interactionnels*, c'est-à-dire les modalités interactives s'élaborant entre interlocuteurs au cours de la production d'un genre de dialogue sont *modulables* (FRANÇOIS, 1989; 1994). Cette mobilité est liée à la façon dont chacun des énonciateurs joue son rôle discursif. Selon les capacités/difficultés de l'enfant en cours de production, le format interactionnel tend vers la *convergence des places énonciatives* lorsque la difficulté de la tâche augmente, pour s'élargir et redonner des *places distinctes* aux interactants quand la difficulté est surmontable par l'enfant seul (MATTHEY, 1996). La modulation des rapports de places énonciatives se manifeste par l'actualisation de diverses *stratégies discursives*, qui constituent un compromis entre les visées initiales des interlocuteurs et leur acceptation de composer avec leur partenaire. Ces stratégies discursives relèvent de l'*étayage* (BRUNER, 1983), dans la mesure où elles visent à soutenir la participation de l'enfant à la production du dialogue. La modulation des rapports de places énonciatives respectives des interlocuteurs se manifeste par le fait que, lorsque le locuteur-enfant manifeste des difficultés de construction de ses interventions discursives, l'interlocutrice-adulte prend en charge la réalisation des composantes du dialogue non maîtrisables par le locuteur-enfant (ROSAT, 1996b). S'articulant aux divers *niveaux de fonctionnement des genres de dialogues*, les stratégies discursives d'étayage - répétition, reformulation, question - remplissent principalement trois fonctions: a) le recadrage du genre de dialogue attendu; b) l'amélioration de la planification du genre de dialogue; c) l'amélioration de la textualisation. Dans le présent

article, nous nous limitons à l'étude des stratégies de questionnement contribuant à la planification des deux genres de dialogues.

3. Des stratégies de questionnement

Suite à KERBRAT-ORECCHIONI (1991), nous définissons la question comme une demande d'un dire, exerçant sur la réponse un contrôle syntaxique, sémantique (cadre que la question impose), et pragmatique (orientation de la question). Dans les deux genres de dialogues, la question peut être présentée comme invitant le locuteur-enfant à traiter certains aspects du référent qu'il ne prend pas en considération, ceci qu'ils relèvent d'un monde actuel ou fictionnel. Les questions sont classées en fonction de deux critères:

- selon *leur degré d'ouverture*, on distingue: a) les *questions ouvertes* qui définissent un champ topical large; b) les *question partielles* (ou catégorielles) qui définissent un champ topical plus étroit, généralement délimité par le morphème interrogatif utilisé (où, quand, comment, pourquoi, etc.); c) les *questions fermées* qui amènent une réponse minimale en oui/non.
- *selon leur visée*, on distingue: a) les questions à *visée informative*, généralement définies comme la manifestation d'un vide cognitif local (cf. KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, p. 14); b) les questions à *visée clarificatrice* exigeant l'amélioration de la mise en mots de certains éléments topicaux; c) les questions à *visée suggestive*, proposant des éléments topicaux à l'interlocuteur sous forme interrogative, ceci pour les rendre plus acceptables; d) les questions à *visée confirmative*, sortes de reprises sous forme interrogative, cherchant à assurer une intercompréhension maximale entre interlocuteurs.

II. Méthodologie

1. Expérimentation

La narration du conte de Blanche-Neige et la co-production d'un dialogue en situation de jeu symbolique - sur le thème de "la vie à la ferme" - sont proposées à deux groupes d'enfants. Le premier groupe comprend 17 enfants en traitement logopédique, pour des troubles du développement du langage, dans diverses institutions de Suisse romande (4 enfant de 4 ans, 6 enfants de 5 ans, et 8

enfants de 6 ans)[2]. Le groupe contrôle comprend 24 enfants issus d'écoles enfantines de Suisse romande, soit 8 enfants pour chacun des trois groupes d'âge; les enfants en voie d'acquisition du français ou présentant des difficultés de langage en sont exclus.

La narration du conte est précédée d'une phase d'écoute de ce même conte visant à en homogénéiser la maîtrise de la superstructure par les enfants. La consigne demande de raconter le conte de Blanche-Neige à une interlocutrice-adulte qui ne s'en souvient plus précisément. Pour le dialogue en situation de jeu symbolique, la consigne demande de jouer à la ferme avec l'interlocutrice-adulte et d'inventer une histoire s'y déroulant. Les interactions durent environ un quart d'heure, elles sont filmées en vidéo et retranscrites.

Si, en tant que situations expérimentales, les conditions de production exigent la (co-)production sur commande d'un genre de dialogue (cf. MONDADA, 1995, p. 75), elles diffèrent en ce qui concerne la valeur de leurs paramètres.

- En ce qui concerne le *but* de l'interaction: pour le conte, il revient au locuteur-enfant de *distraire* l'interlocutrice-adulte. Dans le dialogue symbolique, il s'agit de *se distraire* avec l'interlocutrice-adulte.
- En ce qui concerne la *relation entre interlocuteurs:* pour le conte, elle est *asymétrique* en faveur du locuteur-enfant à qui est attribué le rôle de narrateur. Pour le dialogue symbolique, elle est *symétrique*, au sens où un même rôle discursif est attribué aux deux interlocuteurs.
- En ce qui concerne le *référent:* pour le conte, il s'agit de reconstruire un référent fictionnel conventionnalisé. Pour le dialogue symbolique, il s'agit d'inventer un référent fictionnel.

2. Hypothèses

Il est fait l'hypothèse que les différences de modulation des rapport de places énonciatives - selon le genre de dialogue, le groupe de locuteurs-enfants, et l'âge de ces derniers - se manifestent notamment par le biais d'une différenciation des stratégies de questionnement utilisées par l'interlocutrice-adulte.

Ainsi, vu la différence de statut du référent dans les deux genres de dialogues, l'interlocutrice-adulte assure une place énonciative plus importante au locuteur-enfant dans le dialogue symbolique que dans le conte dialogué. Dans le dialogue symbolique, il s'agit de fournir un espace maximal au locuteur-enfant pour le

2 Par commodité, on parlera dorénavant de "groupe dysphasique".

choix des constituants du référent, ceci par le recours à un grand nombre de questions ouvertes. Dans le conte dialogué, il s'agit de contrôler la restitution maximale de la superstructure narrative par le locuteur-enfant par le biais de questions partielles. Avec les dysphasiques et les plus jeunes locuteurs du groupe contrôle, la modulation des rapports de places énonciatives est plus accentuée qu'avec le groupe contrôle, ce dernier groupe d'enfants étant davantage susceptible de s'ajuster à une permanence de la différenciation des places.

III. Stratégies de questionnement dans le conte et le dialogue symbolique

1. Questions et tours verbaux

La proportion de questions posées par rapport à l'ensemble des tours verbaux de l'interlocutrice-adulte varie en fonction du genre de dialogue.

- Dans le *conte*, susceptible de devenir monogéré par des locuteurs-enfants compétents, le taux de questions tend à être plus important avec le groupe dysphasique, qu'avec le groupe contrôle. Il représente 50% des tours verbaux de l'interlocutrice-adulte avec l'ensemble des locuteurs-enfants, à l'exception des dysphasiques de 4 et 6 ans. Avec ces derniers, les questions représentent 90% des tours verbaux. Ce nombre important de questions est révélateur de la difficulté des dysphasiques à construire un conte tendant vers la monogestion. Le taux moins élevé de questions posées aux dysphasiques de 5 ans serait la manifestation d'un effet de groupe[3].
- Dans le *dialogue en situation de jeu symbolique*, supposant une permanence de sa forme dialoguée, quelles que soient les capacités langagières des interlocuteurs, les questions représentent environ 50% des tours verbaux de l'interlocutrice-adulte avec des locuteurs de 4-5 ans, et environ 60% de ces interventions avec des locuteurs de 6 ans, ceci avec l'ensemble des locuteurs-enfants. L'augmentation du taux de questions avec les locuteurs de 6 ans semble liée à la tendance de l'interlocutrice-adulte à solliciter davantage les locuteurs de cet âge, considérés comme susceptibles d'occuper plus pleinement leur rôle discursif.

3 Sous certains aspects, les dysphasiques de 5 ans manifestent plutôt de meilleures capacités discursives que les dysphasiques de 6 ans.

2. Degré d'ouverture des questions

Les résultats mettent en évidence une différence de fréquence d'apparition des trois sortes de questions - ouvertes, partielles, fermées - en fonction du genre de dialogue.

	Contes dialogués			Dialogues symboliques		
	Q. ouvertes	Q.partielles	Q. fermées	Q. ouvertes	Q.partielles	Q. fermées
D-4 ans	2	44	54	11	20	69
D-5 ans	4	37	60	16	16	68
D-6 ans	10	48	42	22	19	59
Moyenne	5	43	52	16	18	66
C-4 ans	2	49	49	15	16	69
C-5 ans	10	58	32	21	15	64
C-6 ans	9	30	61	13	20	67
Moyenne	7	46	47	16	17	67

Tableau 1: les chiffres correspondent au pourcentage de questions relevant de chacune des trois catégories par rapport au nombre total de questions, ceci pour chaque genre de dialogue, pour les deux groupes de locuteurs-enfants (D=groupe dysphasique / C=groupe contrôle) et en fonction de l'âge.

2.1. Dans le conte

Dans le *conte*, avec l'ensemble des locuteurs-enfants, la grande majorité des questions (cf. Tableau 1) sont soit partielles (45%), soit fermées (50%), les questions ouvertes restant très occasionnelles (5%). La relative absence de cette troisième catégorie de questions est révélatrice de l'inefficacité d'une telle stratégie d'étayage avec des enfants d'âge préscolaire. De telles questions laissent en effet une place énonciative si importante au locuteur-enfant, qu'elles ne l'orientent pas dans la reconstruction et la mise en mots de la superstructure narrative du conte. Une ou quelques questions ouverte(s) apparaissent en début ou fin de dialogue avec le groupe contrôle, et avec les dysphasiques de 6 ans. Examinons essentiellement l'évolution de la répartition des questions partielles et fermées en fonction des deux groupes de locuteurs-enfants et de l'âge.

a) En ce qui concerne le *groupe contrôle*, l'ensemble des questions est réparti selon un taux équivalent de questions partielles et fermées avec les locuteurs-enfants de 4 ans. Avec ceux de 5 ans, le taux de questions partielles (2/3) augmente au détriment de celui des questions fermées (1/3). A 6 ans, le rapport s'inverse: les questions fermées représentent les deux tiers des questions, les questions partielles n'en représentant plus que le tiers.

Avec les locuteurs-enfants de 4-5 ans, l'importance des questions partielles est révélatrice de la difficulté du locuteur-enfant à mettre en mots la superstructure du conte de façon monogérée. Les *questions partielles* visent à déclencher la centration du locuteur-enfant sur les divers *constituants de la superstructure narrative*, dans le but de l'amener à en fournir une mise en forme langagière. S'enchaînant, elles contribuent donc à la planification locale du dialogue:

4 ans: I: et pis la sorcière qu'est-ce qu'elle fait ? / L: elle est méchante / I: ah oui elle est méchante / L. oui / I: *pourquoi ?* / L: elle veut tuer Blanche-Neige / I: elle veut tuer Blanche-Neige ! / L: oui / oh ! pis elle va y arriver ? / L. oui / I: elle va arriver à tuer Blanche-Neige / *elle va faire comment pour la tuer ?* / L: tuer avec un pistolet / I: avec un pistolet / eh ben / et pis // *pis qu'est-ce qui arrive une fois que Blanche-Neige est morte ?* / L: après elle va être morte ... ;

5 ans: I: *quand Blanche-Neige était toute petite qu'est-ce qu'il lui est arrivé ?* / L: ... / I: tu t'rappelles plus ? / L: non / I: *c'est qui qui est mort ?* / L: eh sa mère / I: sa maman ben oui / *et pis qu'est-ce qu'il a fait son papa ?* / L: il s'est ma / il s'est marié avec / avec une autre mère / I: *ouais elle était comment ?* / L: c'était la méchante / I: c'était la méchante reine hein ! / *qu'est-ce qu'elle a fait la méchante reine ?* / L: eh: / I: *qu'est-ce qu'elle demandait tout le temps la méchante reine ?* / L: eh si c'est elle la plus belle / I: mhm / *à qui elle demandait ?* / L: à son miroir.

Espacées, les questions partielles contribuent à une planification plus globale du dialogue:

5 ans: I: *et après qu'i z'aient dormi avec Blanche-Neige / qu'est-ce qui s'est passé ?* / L: y a un roi / qui est venu / et pis y a la méchante reine / qui / qui a donné une pomme / une pomme à Blanche-Neige / et la pomme elle était empoisonnée / et pis elle elle / ça l'a empoisonnée / et puis eh: / elle / elle est tombée dans les pommes / I: ouais / L: et puis Blanche-Neige / elle / ses trois nains / ses six nains / eh ben i z'é / i z'étaient tristes / I: mhm / L: et puis / eh: // y a un roi qui est venu / il lui a fait un bisou // et puis eh: / i s' / il ét / i sont partis sur le ch'val / le ch'val / et puis: i sont allés se marier / I: ah mais alors il lui a donné un bisou / puis ensuite elle a pu: comme ça de nouveau vivre et puis partir ? / L: acquiesce / I: *ah / et tu m'as parlé de / d'un chasseur qui avait été amener un coeur de biche / pourquoi il a fait ça ?* ....

Par ailleurs, les questions fermées ont principalement une visée confirmative:

4 ans: L: Blanche-Neige est morte pis < / I: *Blanche-Neige est morte ?* / L: ouais / alors on l'a mis dans un bocal.

Certaines ont une visée suggestive:

4 ans: L: pi la reine elle a / elle a cassé son miroir magique / I: ah bon ? / pourquoi ? / L: parce qu'elle voulait devenir une sorcière / I: ah ! *il était pas beau son miroir ?* / L: non ah / et ben c'était dans le livre hein / I: ouais bien sûr / *mais: / le miroir dans le livre il faisait des choses qui plaisaient pas à la reine ?* / L: acquiesce / I: qu'est-ce qu'il faisait ? / L: j'sais pas / I: *il parlait le miroir ?* / L: hein ? / I: *il parlait le miroir ?* / / L: ben oui les miroirs magiques i parlent.

Avec les locuteurs-enfants de 6 ans, la prédominance des questions fermées est révélatrice de l'amélioration des capacités des locuteurs-enfants à produire un conte de façon quasi monogérée. De telles questions consistent principalement en des reprises interrogatives à *visée confirmative*:

6 ans: L: et après il y va le chasseur / il tue une biche / pis après i demande à Blanche-Neige de fuir / I: *il la protège?*;

6 ans: L: ouais / pis après elle ramène le coeur de la biche.../ L: et pis après elle s'est transformée en / en une dame qui vendait des pommes / I: mm / L: et pis elle en a demandé une à Blanche-Neige / pis Blanche-Neige elle a dit oui / I: *elle lui a proposé une pomme ?* / L: mm / et pis elle était empoisonnée...

Vérifiant l'intercompréhension, ces questions constituent des sortes de *marques de continuité*, invitant le locuteur-enfant à poursuivre, en lui fournissant un temps de pause pour anticiper la suite de l'histoire. Les questions fermées à visée suggestive ou informative sont rares.

b) En ce qui concerne le groupe *dysphasique*, les *questions fermées* sont plus fréquentes que les questions partielles avec les enfants de 4-5 ans. Le rapport s'inverse à 6 ans, les *questions partielles* devenant un peu plus fréquentes que les questions fermées.

L'importance des *questions fermées* avec les dysphasiques de 4-5 ans est révélatrice de leur difficulté à se représenter la macrostructure du conte et à la restituer sous la forme d'une superstructure aboutie. De tels locuteurs se limitant généralement à évoquer une superstructure lacunaire, en ne restituant que quelques phases de chacun des épisodes (cf. ROSAT, 1996a), l'interlocutrice-adulte est amenée à *mettre en mots elle-même* les divers constituants du conte omis par le locuteur-enfant. Une telle prise en charge de la restitution d'une partie de la superstructure se fait sous forme de questions fermées à *visée suggestive*, cherchant à *ménager la face de l'enfant*, et à souligner la conservation de l'asymétrie des rôles discursifs de locuteur pour l'enfant, et

d'interlocutrice pour l'adulte. Constatant la difficulté du locuteur-enfant à jouer son rôle de narrateur, l'interlocutrice-adulte raconte à sa place, ceci sous une forme interrogative en recherchant son assentiment:

4 ans: I: qu'est-ce qui s'est passé ? / L: j'sais pas / I: tu sais pas ? / L: mm / I: non ? / L: j'sais pas / I: *ah mais dans le château / alors y avait un roi dans le château ? / dans ce château ?* / L: mm / I: ah d'accord / *et puis il était marié le roi ?* / L: oui / I: mm / *et donc y avait aussi une reine ?* / L: (sur un ton exaspéré) mais oui: / L: (riant) *pis la reine c'était la maman de Blanche-Neige ?* / L: oui oui / I: *ou bien: / c'était pas vraiment sa maman ?* / L: pas / I: pas ah / L: c'est pas la maman / I: *ah c'est pas sa maman ? / et: la reine elle aimait bien Blanche-Neige ou pas tellement ?* / L: oui / I: oui / d'accord // *pis elle parlait des fois la reine ? / elle parlait avec quelqu'un ? / elle posait des questions ?* / non ? / L: oui / I: oui ? / qu'est-ce qu'elle demandait ? / (10") / alors bon on sait qu'y a un château....

Diaphoniques, au sens où elles reprennent partiellement une intervention précédente du locuteur-enfant, d'autres questions *fermées* ont une *visée confirmative*. Il s'agit de relances qui reprennent sous forme interrogative des extraits d'une ou de quelques interventions du locuteur-enfant, ceci dans le but d'en retenir l'essentiel sous forme résumée. Sortes de *répétitions*, ces questions cherchent à neutraliser la discontinuité de la production textuelle du locuteur-enfant, et à vérifier qu'il y a intercompréhension. Elles exigent l'acquiescement du locuteur-enfant, tout en l'invitant à poursuivre la production du conte:

5 ans: I: elle veut quelque chose cette reine ? / L: non elle va être morte si elle vient le loup dans / sa maison / I: elle ? / L: elle va être morte / I: *elle est morte la reine ?* / L: non: mais elle va être morte / I: *elle va mourir ?* / L: oui / I: *à la fin de l'histoire elle meurt ?* / L: oui.

Avec les dysphasiques de 6 ans, les *questions partielles* cherchent à exiger la focalisation de l'attention du locuteur-enfant sur certaines composantes de la superstructure:

6 ans: I: *et pis qu'est-ce qui se passe avec la sorcière ?* / L: veut / elle veut / donner une pomme à Blanche-Neige / I: oui / L: pis après la Blanche-Neige elle est morte / I: *comment ça s'fait ?* / elle est morte en mangeant une pomme ? / L: ouais / parce que / la pomme elle est pas bonne / I: ah / *et pourquoi elle a voulu lui donner une pomme qui n'est pas bonne ?* / L: parce que / I: pourquoi elle donne une pomme qu'est pas bonne ? / L: parce que / heu / parce qu'il voulait donner une pomme à Blanche-Neige / I: ah / *c'était qui il ?* / L: quoi ? / I: *c'est qui il ? / qui a donné une pomme à Blanche-Neige ?* / L: sorcière.

c) En conclusion, avec le groupe contrôle de 4-5 ans, l'interlocutrice-adulte suscite une *différenciation des places énonciatives*, ceci notamment par le biais de questions partielles. Avec les enfants de 6 ans, la différenciation des places énonciatives étant construite, il s'agit pour l'interlocutrice-adulte de manifester son *accord*, suite à l'occupation de sa place de narrateur par le locuteur-enfant. Avec le groupe dysphasique, vu les difficultés des locuteurs de 4-5 ans à reconstruire et à mettre en mots la superstructure narrative, l'interlocutrice-adulte vise à alléger le rôle narratif du locuteur, en déclenchant une *convergence*, voire une *superposition des places énonciatives*, lorsqu'elle se met à raconter à sa place par le biais de questions fermées à visée suggestive. Avec les locuteurs de 6 ans, l'interlocutrice-adulte cherche à provoquer une *meilleure différenciation des places énonciatives* en posant davantage de questions partielles, voire de questions ouvertes.

2.2. Dans le dialogue symbolique

Dans le dialogue symbolique (cf. Tableau 1), avec l'ensemble des locuteurs-enfants, les deux tiers des questions sont fermées, les questions ouvertes et partielles ne représentant que le tiers de l'ensemble des questions.

a) En ce qui concerne le *groupe contrôle*, on constate une relative stabilité de la répartition des trois catégories de questions en fonction de l'âge. Deux exceptions: les questions ouvertes augmentent quelque peu avec les locuteurs-enfants de 5 ans; les questions partielles augmentent légèrement avec les locuteurs-enfants de 6 ans. Les questions fermées incitent le locuteur-enfant à suivre une *planification narrative*. D'une part, elles cherchent à susciter une mise en intrigue (REVAZ, 1994), par la problématisation d'un contenu:

> **6 ans**: I: bon ça va j't'ai pas trouvé hein *// pis les autres animaux ils voulaient pas dire où tu étais hein ? //* mhm / bon *j'vais me cacher maintenant ?*

Dans cet exemple, l'interlocutrice-adulte introduit des éléments topicaux ne permettant pas une résolution immédiate de la problématique puisque les animaux ne doivent pas dénoncer un des leurs. D'autre part, elles visent la construction des personnages de l'histoire:

> **6 ans**: I: (parlant de la chèvre) t'étais fatiguée ? / I: t'aimes le foin toi ?;
>
> **6 ans**: I: une dame ? / est-ce qu'elle connaît bien l'fermier cette dame ?.

b) En ce qui concerne le *groupe dysphasique*, si le taux de questions partielles reste relativement stable (20%), la proportion de questions fermées tend à diminuer quelque peu à 6 ans, tandis que celle des questions ouvertes tend à augmenter progressivement avec l'âge. Dans l'ensemble, le grand nombre de

questions fermées est révélateur du fait que l'interlocutrice-adulte prend en charge la *construction et la mise en mot du référent*. De telles questions visent à éviter que le jeu symbolique ne consiste uniquement en actions non verbalisées. Ces questions apparaisssent dans la phase de négociation en ouverture du dialogue, et au cours de la phase transactionnelle. Elles visent à inciter le locuteur-enfant à entériner le choix d'un topic ou d'un élément d'un cadre participatif réalisé par l'interlocutrice-adulte:

6 ans: I: *tu prends l'grand frère et l'p'tit frère ?* / non ? / L: non;

6 ans: I: la biquette / la chèvre / *ils sont amis les deux ?* / L: non;

6 ans: I: *on va sortir tous ces animaux / on déplace la barrière ?* / L: (sort les animaux);

6 ans: I: *i vont où comme ça tu crois ? // i vont loin ? / I: maman c'est bientôt prêt le dîner ? I: j'peux t'aider papa ? / tu veux conduire ? / combien on vous doit ?*

De telles questions remplissent donc principalement une fonction de *suggestion*, et contribuent à l'organisation du contenu[4].

Avec l'ensemble des locuteurs-enfants, les *questions ouvertes* (qu'est-ce qu'on fait ?) visent à fournir une *place énonciative importante* au locuteur-enfant lui permettant de *sélectionner* des cadres participatifs, des thèmes, des personnages. Elles apparaissent en début d'une majorité de phases de négociation en ouverture du dialogue[5]. Si de telles questions cherchent à permettre au locuteur-enfant d'embrayer sur n'importe quel topic, et pourraient à ce titre être considérées comme des stratégies de ménagement de la face du locuteur, trop larges, elles paraissent de fait souvent désécuriser ce dernier. Ainsi, relativement souvent avec les dysphasiques, lorsque l'interlocutrice-adulte pose une question ouverte visant à susciter une occupation maximale par le locuteur de son rôle discursif, le locuteur-enfant ne réussit pas à y répondre:

6 ans: *pis alors qu'est-ce qu'i font les gens pour la fin de notre histoire ?* / L: (bascule une vache et une chèvre sur la tête).

Les *questions partielles* apparaissent principalement dans la phase transactionnelle, ceci notamment dans les dialogues entre personnages:

4 Les questions fermées à fonction confirmative cherchant à relancer le dialogue sont rares. (L: une vache va s'enfuir; I: une vache va s'enfuir ?)..

5 Au cours de la phase de négociation en ouverture de dialogue, l'interlocutrice-adulte propose au locuteur-enfant de se mettre d'accord sur la répartition des personnages et des animaux entre les deux interlocuteurs, et sur la sélection des rôles représentés par les personnages.

6 ans: I: *mais elle est où ta soeur maintenant?*; I: *comment vous allez faire pour ouvrir?*

et à la frontière entre deux séquences thématiques:

5 ans: S1: I: *qu'est-ce que vous faites demain après-midi ?* / L: on fait à manger; S2: L: lui i va (...) lui i va aller et i va s'fâcher / i va s'fâcher / I: *pourquoi?*.

La majorité d'entre elles ont une visée informative, certaines ont une visée de clarification. Comme les questions ouvertes, elles ne débouchent pas nécessairement sur une réponse de la part des dysphasiques:

6 ans: I: *pis le fermier qu'est-ce qu'il va faire alors maintenant ?* (déposant le fermier sur un tracteur) /L: meuglement (8") (déposant une vache près des autres animaux) / I: encore une vache et encore une chèvre.

Le décalage entre la relative stabilité de la répartition des trois catégories de questions avec le groupe contrôle et l'évolution de cette répartition avec le groupe dysphasique est révélateur d'une plus grande *mobilité de positionnement énonciatif* de la part de l'interlocutrice-adulte avec ce second groupe de locuteurs. L'interlocutrice-adulte tend en effet à effectuer des alternances rapprochées de questions ouvertes, partielles, et fermées en fonction des difficultés des dysphasiques. Par exemple, elle débute par une question partielle, puis enchaîne par deux questions fermées, vu l'incapacité ou le refus du dysphasique à répondre:

6 ans: I: ah va-t-en / *ah mais qu'est-ce qui se passe avec la vache ? / t'es fâchée la vache ?* / L: non / I: *t'es fâchée ?* / L: oui / I: *pourquoi t'es fâchée ?* / L: parce que / I: *parce que quoi ? / pourquoi t'es fâchée ?* / L: sais pas bon / bon / I: *tu sais pas ? / t'es fâchée comme ça ? / ah tu veux venir avec nous ?*

La légère augmentation des questions ouvertes/partielles posées au groupe contrôle dès 5 ans et au groupe dysphasique à 6 ans est révélatrice de la tendance de l'interlocutrice-adulte à exiger une meilleure différenciation des rôles discursifs de la part des locuteurs-enfants les plus âgés.

IV. En conclusion

La différence de répartition des questions selon leur degré d'ouverture dans les deux genres de dialogues est révélatrice d'une différence de gestion des places énonciatives.

- Pour le *conte*, avec le *groupe contrôle*, la reconstruction et la mise en mots d'un monde fictionnel conventionnel et connu incite l'interlocutrice-adulte à exiger une permanence de la *différenciation des places énonciatives*, par le biais de questions contribuant à la planification du conte. Avec les enfants de 4-5 ans, ces questions essentiellement partielles, suscitent une centration du locuteur sur certains aspects de la superstructure qu'il tend à négliger. Avec les enfants de 6 ans maîtrisant presque la production monogérée du conte, les questions fermées consistant en reprises interrogatives à visée confirmative, ponctuent la planification du texte, marquant l'accord de l'interlocutrice-adulte et invitant le locuteur-enfant à poursuivre. Par contre, avec le *groupe dysphasique*, manifestant d'importantes difficultés de restitution du conte, l'interlocutrice-adulte joue sur une *importante mobilité des places énonciatives*. Avec les dysphasiques de 4-5 ans, les questions généralement fermées, à visée suggestive ou confirmative, cherchent à susciter une superposition/convergence des places énonciatives, l'interlocutrice-adulte assurant momentanément le rôle de narrateur, pour neutraliser les difficultés langagières du locuteur-enfant, et favoriser la complétude de la restitution du conte. Avec les dysphasiques de 6 ans, les questions, majoritairement partielles, commencent cependant à exiger une focalisation du locuteur-enfant sur une composante précise de la superstructure, et visent à favoriser une meilleure différenciation des places énonciatives. De telles questions présentent l'intérêt de suggérer des éléments du référent à traiter, mais l'inconvénient de risquer de faire perdre la face aux locuteurs incapables d'y répondre.

- Dans le *dialogue en situation de jeu symbolique*, la co-construction d'un monde fictionnel imaginaire se fait localement, pas à pas, au fur et à mesure de l'improvisation de chacun des interlocuteurs. Contrairement à nos hypothèses, l'interlocutrice-adulte ne privilégie pas l'octroi d'une place énonciative importante au locuteur-enfant tout au cours du dialogue. Elle se limite à jouer sur une *modulation des rapports de place énonciative* plus importante que dans le conte dialogué. Avec le *groupe contrôle*, les questions fermées à visée suggestive cherchent principalement à déclencher l'agencement de topics susceptibles de contribuer à la planification d'une séquence narrative, de description d'actions, ou de dialogue entre personnages. Avec le *groupe dysphasique*, les questions fermées visent principalement la construction locale d'éléments topicaux constitutifs de courts scénarios. L'usage plus fréquent de questions ouvertes avec les dysphasiques de 6 ans est révélateur de stratégies d'étayage visant à favoriser

une amélioration de la différenciation des places. S'il aboutit parfois au choix de cadres participatifs et de topics par le locuteur, il ne suscite guère le développement de séquences discursives abouties, et articulées à de tels éléments contextuels.

De façon globale, des stratégies différentes de questionnement ont été mises en évidence en fonction du groupe de locuteurs-enfants. Avec les locuteurs de 5-6 ans du groupe contrôle, les questions visent l'amélioration de la *mise en forme discursive* d'un monde fictionnel, et favorisent donc la *planification* d'ensemble de chacun des genres de dialogues. Avec le groupe dysphasique et le groupe contrôle de 4 ans, les questions visent principalement à favoriser la *construction* et l'*évocation d'un monde fictionnel*, qu'il s'agisse de le reconstruire ou de l'inventer.

D'un point de vue clinique, soulignons l'importance de varier les genres de dialogues auxquels soumettre les dysphasiques au cours de traitements logopédiques, ceci dans le but de leur permettre d'occuper des rôles discursifs et des places énonciatives variés; et retenons l'intérêt de différencier les stratégies d'étayage de façon à les ajuster aux capacités langagières des locuteurs concernés.

V. Bibliographie

ADAM, J.M. (1992): *Les textes: types et prototypes*, Paris, Nathan.

ADAM, J. M. (1996): "L'argumentation dans le dialogue", *Langue Française*, 112, 31-50.

BAUTIER, E. (1995): *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan, col. "sémantiques".

BERTHOUD, A.C. (1996): *Paroles à propos. Approche énonciative et interactive du topic*, Paris, Ophrys.

BETTELHEIM, B. (1976): *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Laffont.

BRES, J. (1994): *La narrativité*, Louvain-la-Neuve, Duculot.

BRONCKART, J.P. (1993): "L'organisation temporelle des discours. Une approche de psychologie du langage", *Langue Française*, 97, 3-13.

BRUNER, J.S. (1983): *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France.

BRUNER, J.S. (1987): *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.

CALAME-GRIAULE, G. (1991)(éd.): *Le renouveau du conte*, Paris, Ed. CNRS.

CARTRON, A. & WINNYKAMEN, F. (1995). *Les relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement, fonctions*, Paris, Colin.

DIATKINE, R. (1984): "La formation du langage imaginaire", *Jouer/lire au cycle des apprentissages, Les Cahiers du Français Aujourd'hui*, 0, 79-83.

ECO, U. (1979/85): *Lector in fabula*, Paris, Grasset.

87

FLAHAUT, F. (1978): *La parole intermédiaire*, Paris, Seuil.

FRANÇOIS, F. (1989): "Cohésion et déplacements dans des dialogues enfants-adultes ou de quelques façons dont se dessinent les figures des sujets dans les dialogues", *DRLAV*, 40, 115-140.

FRANÇOIS, F. (1994): "Continuité et mouvements discursifs dans des dialogues", *Rééducation orthophonique, vol. 32*, no 179, 211-241.

GOFFMAN, E. (1981/87): *Façons de parler*, Paris, Minuit.

HOWES, C., UNGER, O. & SEIDNER, L.B. (1989): "Social pretended play in toddlers: parallels with social play and solitary pretend", *Child Developpement*, 60, 77-84.

HUGUES, F.P. (1991): *Children, play and development*, London: Allyn and Bacon.

VON INS, S. & DE WECK, G. (1997): "Modalités d'interaction dans des dialogues de jeu symbolique", *Glossa*, (à paraître).

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990): *Les interactions verbales*, Paris, Colin, tome I.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (dir.) (1991): *La question*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

MATTHEY, M. (1996): *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Berne, Lang.

MCTEAR, M.F. & CONTI-RAMSDEN, G. (1996): "Facteurs pragmatiques et apprentissage du langage". In: G. DE WECK (sous la dir.), *Troubles du développement du langage*, Lausanne-Paris, Delachaux et Niestlé.

MONDADA, L. (1995): "Analyser les interactions en classe: quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques", *TRANEL*, 22, 55-89.

PIAGET, J. (1945/76): *La formation du symbole*, Paris, Delachaux et Niestlé.

REVAZ, F. (1994). *Frontières du récit*, thèse de doctorat non publiée, Université de Lausanne.

ROSAT, M.C. (1996a): *Contes et récits d'expériences dialogués chez l'enfant préscolaire avec/sans dysphasie*, document ronéotypé.

ROSAT, M.C. (1996b): "Formes et fonctions des étayages dans un conte oral", *Le Français Aujourd'hui*, 113, 72-78.

ROULET, E. (1991): "Vers une approche modulaire de l'analyse du discours", *Cahiers de linguistique française*, 12, 53-77.

STAMBAK, M. & SINCLAIR, H. (dir.) (1990). *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans*, Paris, PUF.

VION, R. (1992): *La communication verbale*, Paris, Hachette.

VYGOTSKY, L.S. (1934/85): *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales.

DE WECK, G. (dir.) (1996): *Troubles du développement du langage: perspectives pragmatiques et discursives*, Lausanne-Paris, Delachaux et Niestlé.

DE WECK, G., ROSAT, M.C. & VON INS, S. (1996): "Effets du changement d'interlocuteur sur l'organisation de dialogues", *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 61, 35-60.

WINNICOTT, D.W. (1975): *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 66/1997, 87-114

Les dyslexies-dysorthographies
- Des modèles cognitifs à la clinique logopédique -

Bernadette Piérart

Abstract.

The critical review of the literature presented here considers three major models for conceptualizing reading and writing difficulties: (1) empirical models wich are largely atheoretical; (2) developmental models of dyslexia which distinguish among several sub-categories or types of dysfunctions in children; (3) cognitive-oriented developmental models of reading and literacy wich rely on the notion of associated structures to explain skill acquisition and dysfunction in these domains. The pertinence of these models is discussed and illustrated in a series of brief clinical case studies of children confronted with dyslexic and spelling difficulties.

Dans notre société où l'accès aux informations écrites occupe une place croissante pour un fonctionnement social adéquat, l'échec scolaire est un sujet de préoccupation dont l'importance augmente tous les jours. La plupart des enfants en échec scolaire n'ont pu accéder en temps utile et avec la même aisance que les autres à la lecture, à l'orthographe, alors que leur niveau intellectuel est bon, voire très bon, qu'ils n'éprouvent pas de problèmes de vision ou d'audition, qu'ils ont suivi une scolarité normale et que leur famille est normalement stimulante. Bref les difficultés réelles et tenaces qu'ils éprouvent dans leur apprentissage de la lecture et de la production d'écrits sont surprenantes et difficiles à expliquer. La plupart de ces enfants, qui ne présentaient pas d'emblée de problème affectif grave avant le début des apprentissages scolaires, peuvent alors développer des troubles affectifs réactionnels aux énormes difficultés qu'ils rencontrent.

1. Le repérage de la dyslexie-dysorthographie: une approche symptomatique.

Depuis les années 50, dans les pays francophones, ces enfants sont étiquetés comme dyslexiques-dysorthographiques. Leurs difficultés font l'objet d'examens psychologiques et logopédiques et de traitements logopédiques pour lesquels la sécurité sociale intervient.

Leur retard en lecture et en orthographe peut être considérable: il est souvent supérieur à 2 ans. Dans la pratique clinique, les "dyslexies-dysorthographies" sont bien souvent dépistées à partir d'inventaires de symptômes. La dyslexie a souvent été définie en fonction de l'incorrection de la lecture orale, la

compréhension de la lecture n'étant guère évaluée. Le clinicien s'attache au repérage des fautes de lecture considérées comme caractéristiques du trouble. Ces fautes, dites typiques de dyslexie, se retrouvent en tout ou en partie dans l'orthographe de l'enfant. Ce sont par ordre décroissant d'importance numérique (1) des inversions ou interversions de sons, de lettres, de syllabes; (2) des confusions de sons ou de lettres que l'on qualifie de confusions auditives; (3) des confusions de lettres dont les formes se ressemblent mais qui diffèrent par la grandeur, par un détail ou dont l'une peut être vue comme la présentation en miroir de l'autre (confusions visuelles); (4) des omissions de sons ou de lettres; (5) des ajouts de sons ou de lettres; (6) des erreurs de reconnaissance des sons complexes; (7) des erreurs de mise en correspondance de graphèmes avec des phonèmes et/ou de transcription de phonèmes en graphèmes (PIÉRART, 1995). Dans le contexte des troubles instrumentaux, les trois premiers symptômes sont reliés à une origine sensorielle, les omissions et les ajouts sont attribués à des problèmes attentionnels, tandis que les erreurs de reconnaissance des sons complexes et les erreurs de mise en correspondance graphème/phonème sont mis sur le compte d'un mauvais apprentissage scolaire.

Ces difficultés spécifiques à la lecture et à l'orthographe dans les petites classes, se répercutent sur les autres apprentissages scolaires au fur et à mesure que l'enfant progresse. La figure 1 présente les transcriptions du même texte dicté ("Règles, Usages et Phonétique, de Simon, dont l'étalonnage figure dans l'ouvrage de LIMBOSCH et al., 1954) par deux dyslexiques-dysorthographiques, scolarisés dans l'enseignement ordinaire.

fig. 1

Le marché. R.U.P. (Simon, 1954)

Les vendeurs bavards posent les marchandises sur les étalages. Nous sentons l'odeur des fleurs. Les ménagères achètent des poissons frais, des fruits dorés et mûrs, des légumes verts.

Tu as vu les animaux, les volailles dodues, les lapins qui rongent des choux et des carottes.

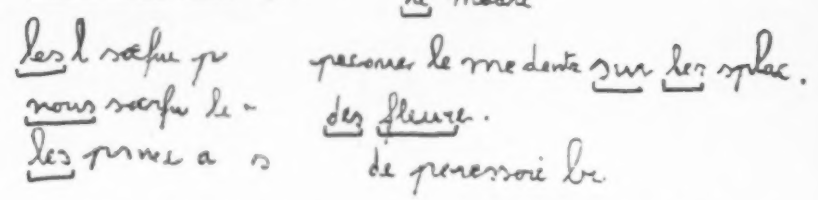
Ingrid: 7 ans 9 mois - Q.I. = 107

le marché

les vandeur pavar poses des marchandis souver les étalage nous sandons lodeur des fleurs. les ménachèr achète des poissonsfrèr, des fruis torer et meure, des laicu Vvers.

90

Muriel: 10 ans 2 mois - Q.I. = 85



Ces fautes qui sont très fréquentes numériquement chez les dyslexiques-dysorthographiques se présentent d'une manière transitoire chez tous les enfants confrontés à l'apprentissage de la lecture orale et de la production d'écrit. Seule leur persistance est à considérer comme signe d'une pathologie, une fois passés les tout premiers stades de l'apprentissage de la langue écrite. Après 7 ans, les erreurs de lecture des dyslexiques présentent d'autres caractéristiques: le dyslexique "devine" certains mots, en s'appuyant sur le sens fourni par le contexte (il lit *herbe* pour *gazon*, par ex.) ou sur la configuration de quelques lettres dans le mot (*bouillon* pour *bouilloire*) (PIÉRART, 1988).

2. Des approches défectologiques aux modèles cognitifs du développement de la lecture et de ses troubles.

Pendant quelque 25 ans, dans différents milieux professionnels interpellés par ces troubles, on a cherché une cause unique à "la dyslexie-dysorthographie" dont le descriptif fait l'unanimité. Cette approche symptomatique a d'ailleurs été entérinée par le DSM-III R (American Psychiatric Association, 1989).

Dans les milieux médicaux, entre 1890 et 1940, on avait mis en évidence la relation entre certaines lésions cérébrales chez l'adulte, dûment identifiées, et des troubles de la lecture. Comme aucun modèle du développement de la lecture et de l'orthographe chez l'enfant n'existait, on a postulé, suivant un raisonnement analogique, une absence de développement chez l'enfant ou un dysfonctionnement des zones cérébrales qui s'avéraient produire des troubles analogues chez l'adulte lorqu'elles étaient endommagées par lésions cérébrales. Dans ces contextes médicaux, depuis 1950, une lésion ou un dysfonctionnement cérébral mineur (DOPCHIE, 1956; WILLEMS & al., 1979) est invoquée pour rendre compte de ces troubles développementaux chez l'enfant dont les symptômes présentent beaucoup d'analogies avec ceux de patients cérébrolésés. Dans les milieux neuropédiatriques, on a souligné l'importance de prédispositions héréditaires (DEBRAY-RITZEN & MELEKIAN 1970) et de la

maturation cérébrale (DE HIRSH & JANSKY, 1968) et plus récemment des troubles attentionnels (VALDOIS & al., 1995).

Dans les contextes pédagogiques, on s'est interrogé sur l'incidence des méthodes d'apprentissage de la lecture dans la genèse de la dyslexie-dysorthographie (DEHANT, 1968) et l'on a proposé des épreuves de lecture. Ces petits textes à lire à haute voix évaluent la vitesse et la correction de la lecture orale. Leur objectif est de déterminer un niveau lexique dans une épreuve qui simule les situations pédagogiques (pour une revue critique, voir PIÉRART, 1994b). La compréhension du texte lu est très rarement évaluée.

Les psychologues ont mis l'accent sur le rôle des troubles intrumentaux, des difficultés de structuration spatiale, des problèmes de rythme, des difficultés de latéralisation, dans les troubles d'apprentissage de la langue écrite (ZAZZO & al., 1958). Le logopédiste s'attache à l'analyse des erreurs. Les erreurs de sons complexes en lecture et en orthographe sont classiquement interprétées comme des lacunes ou des blocages dans l'apprentissage scolaire, sollicitant alors des stratégies remédiatrices de réapprentissage. L'explication des omissions et des ajouts invoque souvent des problèmes attentionnels. Les inversions de sons et de lettres, les confusions de sons ou de lettres, dites confusions auditives ou visuelles, sont souvent interprétées en rapport avec des problèmes dans la perception fine des informations auditives ou visuelles ou en rapport avec des problèmes dans leur stockage en mémoire. Leur présence, à la fois en lecture et en production d'écrit, se trouve généralement ainsi expliquée. Les démarches rééducatives s'attachent à affiner et à préciser les prises d'informations auditives et visuelles. D'autres encore ont vu dans les difficultés affectives des enfants l'origine de leur dégoût des tâches de lecture et de production d'écrit.

Le concept d'une cause unique aux troubles de la lecture et de l'orthographe et d'une relation linéaire ou univoque entre la symptomatologie des troubles du langage écrit et une ou des hypothèses théoriques sous-jacentes est tombé en discrédit entre 1975 et 1980 (PIÉRART, 1994a), sous l'influence conjuguée de plusieurs facteurs: (1) divers modèles de fonctionnement de la lecture chez l'adulte habile ont été proposés; (2) le nombre de publications sur les troubles acquis de la lecture, chez l'adulte cérébrolésé, a fortement augmenté; (3) depuis 10 ans, d'énormes progrès ont été faits dans la compréhension des processus normaux d'acquisition de la lecture (FAYOL & al., 1992; MORAIS, 1994). En particulier, les recherches sur les tout premiers stades d'accès à la langue écrite par des enfants prélecteurs suggèrent l'existence de diverses entrées possibles dans la lecture et la production d'écrit; (4) ces progrès permettent de soulever

des hypothèses sur la pathologie du développement de lecture qui s'articulent autour du débat délai-différence.

2.1. Des dyslexies acquises aux modèles du fonctionnement de la lecture chez l'adulte.

Le démontage des architectures cognitives du comportement de lecture doit beaucoup à la neuropsychologie de l'adulte. Développant une méthodologie d'analyse de cas, MARSHALL & NEWCOMBE (1973) se sont consacrés à la description des erreurs de lecture d'adultes cérébrolésés. Ces erreurs s'incrivent dans trois profils lexiques: (1) la dyslexie visuelle, où les mots prononcés sont proches des mots à lire; (2) la dyslexie de surface, où les erreurs semblent venir d'une mauvaise application des règles de correspondance graphème-phonème (par ex., les patients lisent "*lapine*" pour "*lapin*"; (3) la dyslexie profonde, où les patients produisent des erreurs sémantiques (par ex. ils lisent *crocodile* pour *alligator).* L'analyse soigneuse des tableaux cliniques après lésions cérébrales indique qu'il y a, de l'écrit vers le sens, plusieurs chemins complémentaires relativement indépendants les uns des autres. On peut aller de la lettre au son, du morphème au son, du mot au son et, à partir de chacun d'entre eux, directement à la signification. Inversément, on peut arriver indirectement à la signification en combinant les sons entre eux. La première procédure, qui passe directement de l'écrit au sens, a reçu le nom d'***adressage***, tandis que la seconde procédure qui combine divers éléments pour extraire le son, et de là passer au sens a reçu celui d'***assemblage*** (ELLIS, 1989; SERON, 1993), comme le schématise la figure 2. Le lecteur habile maîtrise parfaitement les deux procédures. Il passe avec aisance de l'une à l'autre pour identifier les mots écrits et en extraire le sens, en fonction de toute une série de variables psycholinguistiques, telles la familiarité du mot, sa longueur, sa régularité (DE PARTZ, 1994), et de variables contextuelles comme la nature précise de la tâche de lecture: reconnaissance du mot, oralisation, jugement sémantique etc.

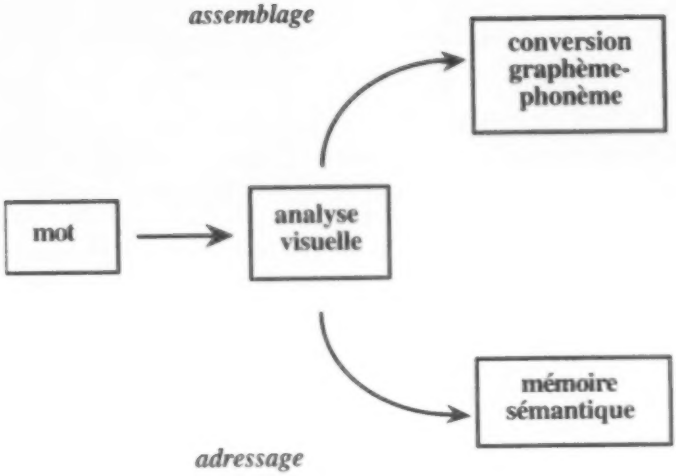


Fig.2: Les voies d'assemblage et d'adressage

Chez le cérébrolésé, certaines voies peuvent être intactes alors que d'autres sont atteintes. Dans la dyslexie profonde, l'accès direct à la mémoire sémantique, par adressage, est préservé, tandis que l'accès indirect, par la voie d'assemblage, est perturbé. En dyslexie de surface, le tableau clinique est inverse. La pathologie joue ici le rôle d'un miroir grossissant en permettant d'observer la dissociation de phénomènes plus discrets et habituellement liés dans le fonctionnement normal du lecteur.

2.2. Les sous-types de dyslexies chez l'enfant ou les dyslexies vues comme déficits.

Quelques neuropsychologues (BODER, 1971; MATHIS & al., 1975) ont pensé que les diverses variétés de dyslexies acquises chez l'adulte se retrouvaient également dans les dyslexies de l'enfant, dites aussi dyslexies de développement. En suivant les mêmes démarches neuropsychologiques d'analyse d'erreurs d'une part, d'élaboration des modèles d'autre part, ils ont tenté d'identifier divers sous-types de dyslexie chez l'enfant.

BODER (1971; BODER & JARRICO, 1982) distingue trois types de dyslexiques, en se basant sur trois types de critères: (1) le type d'erreurs produit dans diverses conditions: mots connus ou inconnus, mots longs ou courts, fréquents ou rares; (2) le profil cognitif de l'enfant à l'échelle de Wechsler; (3) ses résultats à une épreuve d'écoute dichotique. Les ***dysphonétiques*** (67%, dans

l'échantillon de BODER, 1973)) lisent correctement les mots qu'ils connaissent, c'est-à-dire qu'ils ont mémorisés visuellement, mais ne peuvent ni lire, ni écrire des mots qu'ils rencontrent pour la première fois; ils devinent alors à partir du contexte et d'indices comme la première lettre ou la longueur du mot. Ils font beaucoup d'erreurs de substitution sémantique. Au Wisc, leur QI verbal est inférieur à leur QI de performance. Les ***dyseidétiques*** (10%) ont une lecture lente, correcte, basée sur le décodage phonologique, mais ne peuvent lire que des mots courts. En dictée, ils font des fautes phonologiquement acceptables. Leur vocabulaire visuel, c'est-à-dire de mots connus est pauvre, voire nul. Leur QI verbal est supérieur à leur QI de performance. Le ***type mixte*** (23%) réunit les difficultés des deux autres. Ils font des confusions spatiales. Ces enfants sont très proches des alexiques ou complètement non lecteurs (MELJAC, 1988).

La recherche de sous-types de dyslexie chez l'enfant a fait l'objet de maints travaux depuis 1970 (BODER, 1973; MATTHIS & al., 1975; MITTERER, 1982; SEYMOUR & MCGREGOR, 1984), parmi lesquels plusieurs distinguent des sous-types bien différenciés de dyslexies développementales, se caractérisant par les profils d'erreurs contrastés (CASTLES & COLTHEARTH, 1993; ELLIS, 1989; MARSHALL, 1984; SNOWLING, 1991; VALDOIS, 1991). En effet, le diagnostic des sous-types de dyslexies s'appuie essentiellement sur l'analyse de la proportion d'erreurs de lecture en fonction des caractéristiques du matériel lexique: mots isolés, avec des variables de régularité (mots réguliers/irréguliers), de longueur (court/long), d'imagerie (concret ou abstrait), de lexicalité (mot/non mot), et mots en chaîne. Au terme d'une revue de la littérature de toutes les études de cas publiées à ce jour, VALDOIS (1996) distingue quatre sous-types: (1) les dyslexies profondes développementales, (2) les dyslexies phonologiques développementales, (3) les dyslexies de surface développementales, ainsi que d'autres formes très rares telles le cas de dyslexie visuelle développementale décrit par VALDOIS & al. (1995) chez une enfant âgée de 10;3 ans.

Le garçon de 9 ans, décrit par TEMPLE (1988) comme un cas de ***dyslexie profonde développementale***, a un âge lexique de 5;2 ans. Il ne peut lire qu'un tout petit nombre de mots (10% du matériel lexique proposé) qui correspondent à des mots concrets fréquents. Ses erreurs de lecture sont des erreurs sémantiques (mère -> maman; oeil-> bleu, par exemple) Aucune lettre de l'alphabet, aucun non mot ne peuvent être oralisés. Un cas similaire est décrit par STUART & HOWARD (1995). Toutefois, le faible niveau de fonctionnement cognitif (Q.I.<70) de ces deux cas tend à les exclure des critères stricts de dyslexie (Q.I. $\geq$ 90 , DSM-III-R, A.P.A., 1989).

Beaucoup plus de cas de ***dyslexie phonologique développementale*** ont été décrits (TEMPLE & MARSHALL, 1983; CAMPBELL & BUTTERWORTH, 1985; SNOWLING & HULME, 1989; FUNNEL & DAVIDSON, 1989; BROOM & DOCTOR, 1995a). Ces enfants présentent des difficultés importantes de lecture de non mots, alors que leurs performances sont bonnes pour la lecture de mots réguliers ou irréguliers. Ils présentent un bon niveau d'efficience intellectuelle et correspondraient aux dysphonétiques décrits par BODER (1973). En fait, leurs difficultés lexiques se lient à un dysfonctionnement des procédures d'assemblage, alors que celles d'adressage seraient correctes.

Dans les cas de ***dyslexies développementales de surface***, (HOLMES, 1978; COLTHEARTH & al., 1983; JOB & al., 1984; GOULENDRIS & SNOWLING, 1991; HANLEY & al., 1992; BROOM & DOCTOR, 1995b; CASTLES & COLTHEARTH, 1996), la lecture des non mots est relativement préservée, alors que la lecture de mots irréguliers est impossible. Dans ce type de matériel lexique, les erreurs de lecture sont dues à des régularisations générées par l'application stricte des règles de transcodage graphème-phonème. Ces difficultés, résultant d'une incapacité d'adressage, avec des stratégies d'assemblage fonctionnelles, sont présentes aussi dans l'orthographe des mots. Ces enfants correspondraient aux ***dyseidétiques*** décrits par BODER (1973) et ces difficultés sont relevées chez 19% des dyslexiques de l'échantillon de CASTLES & COLTHEARTH (1993).

Si aujourd'hui le nombre de cas décrits qui entrent dans ces sous-types de dyslexies développementales dépasse la centaine, il ne correspond pas à la majeure partie des cas pris en rééducation pour dyslexie-dysorthographie par les logopédistes. La distinction entre sous-types de dyslexies développementales a mis l'accent sur l'importance de l'examen de la lecture et sur son exploitation clinique. Aujourd'hui, on ne peut plus se contenter d'épreuves de lecture qui constituent une évaluation de surface du comportement lexique. Il est indispensable de disposer d'épreuves analytiques au matériel lexique linguistique soigneusement composé.

2.3. Les dylexies-dysorthographies vues comme des retards dans l'entrée dans l'écrit.

L'intérêt des modèles cognitifs développementaux s'est concentré sur l'analyse des stratégies développées par l'enfant pour comprendre le code écrit et accéder au sens. Les deux modèles les plus anciens sont ceux de MARSH & al. (1980, 1981) et de FRITH (1985, 1986) qui distinguent, le premier quatre stades, le second trois stades, dans l'accès à l'écrit. Les premiers travaux de ces auteurs ont stimulé tout un courant de recherches qui s'est donné comme objectif de nuancer

ces premiers modèles en stades, de les préciser, de les développer, de les mettre à l'épreuve: PATTERSON & MORTON (1985); BARRON (1986); HARRIS & COLTHEARTH (1986); SEYMOUR & ELDER (1986); PATTERSON & COLTHEARTH (1987); STUART & COLTHEARTH (1988); MORTON (1989); STANOVITCH (1989); BRYANT & al. (1990); STUART (1990). Ce relevé non exhaustif des principaux auteurs donne une idée de la complexification de ce champ de recherche. Les textes de VALDOIS (1994); SPRENGER-CHAROLLES & CASALIS (1996) présentent des synthèses critiques de ces modèles, axées sur les contenus des stades. Néanmoins, pour que le lecteur qui ne souhaiterait pas retourner aux textes de base, puisse se faire une idée de la façon dont s'articulent ces modèles génétiques, nous allons présenter, le premier d'entre-eux, celui de FRITH (1985, 1986) qui est le seul à postuler la complémentarité de la lecture et de l'orthographe, suivant une séquence présentée à la fig. 3.

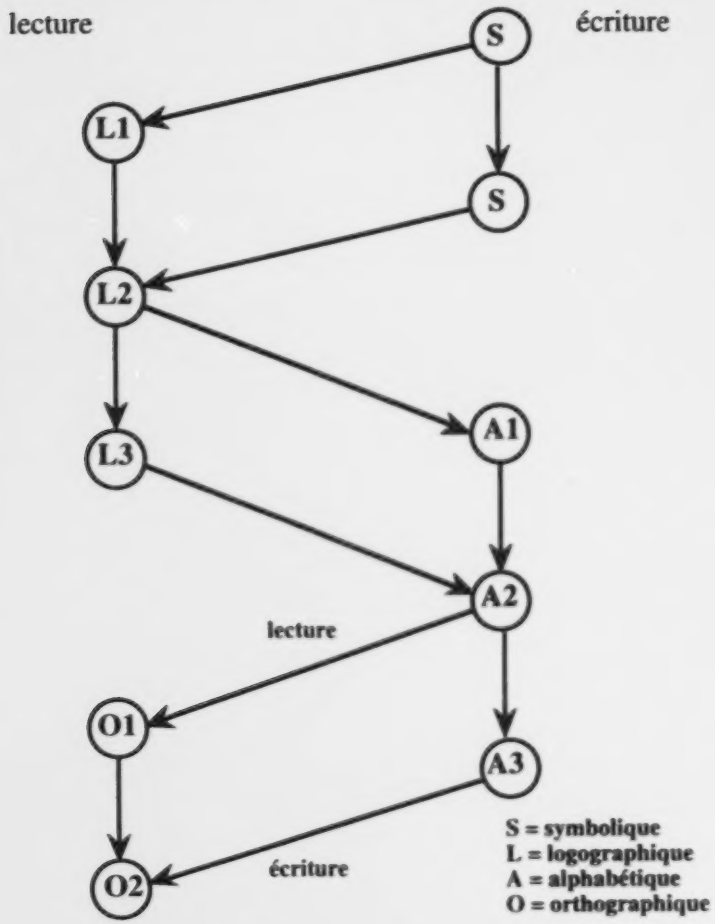


Figure 3. ***Modèle d'acquisition de la lecture et de l'écriture***
(modifié d'après FRITH, 1986)

Le modèle de FRITH distingue trois stratégies successives qui mettent en relation des signifiants écrits et des signifiés correspondants: a) la stratégie logographique qui met globalement en correspondance le mot écrit avec le signifié correspondant, b) la stratégie alphabétique où, par assemblage, l'enfant associe les lettres pour évoquer un son et de là passer au sens, c) la stratégie

orthographique, qui permet un accès visuel direct au mot, par adressage. L'implication de ce modèle, et plus généralement des modèles en stades, est que la maîtrise de l'écrit, tant pour les opérations de décodage que d'encodage, n'est pas graduelle mais marquée par des discontinuités qualitatives. Ce point de vue ne fait pas l'unanimité (STUART & COLTHEARTH, 1988). Chaque stratégie se développe en une série de sous-stades. Il est probable qu'un certain degré de compétence doive être atteint avant que la stratégie débutante puisse être transférée du décodage à l'encodage et vice-versa.

Au **stade logographique,** l'enfant reconnaît instantanément les mots qu'on lui présente à lire, sur la base de leurs caractéristiques graphiques: la longueur du mot, sa première lettre, ou n'importe quelle lettre ou combinaison de lettres dans celui-ci. Cette reconnaissance se produit à une condition: les mots présentés à lire doivent faire partie du lexique visuel de l'enfant, c'est-à-dire qu'il doit les avoir appris, globalement, au préalable. L'enfant développe un genre de jeu de devinette qui lui permet de se constituer un premier stock de mots, qui, joint aux mots "appris par coeur", compose un premier lexique d'une centaine de mots, formant un vocabulaire visuel. La reconnaissance est globale: l'enfant ne détecte pas les inversions, les omissions de lettres. La méthode globale, avec son appariement images-mots renforce cette procédure. Les erreurs de lecture, à ce stade, se concentrent sur les mots inconnus: l'enfant est incapable de les lire. Il fait peu d'erreurs sémantiques. A ce stade, l'enfant écrit les mots qu'il a appris, en respectant leur allure générale et en représentant les caractéristiques qui l'ont frappé. Il peut très bien omettre des lettres ou en ajouter, faire des inversions en lecture ou dans les écrits qu'il produit, comme le présentent les deux premiers modules du tableau I.

Tableau I: Symptômes dyslexiques-dysorthographiques et origine supposée des troubles dans deux types de modèles théoriques

symptômes en lecture et en orthographe	origine supposée des troubles dans les approches classiques	origine supposée des troubles dans les modèles cognitifs développementaux
inversions confusions auditives confusions visuelles	origine sensorielle	stratégie logographique
omissions ajouts	problème d'attention	stratégie logographique
erreurs de sons complexes erreurs de transcription phonème - graphème, et/ou graphème-phonème	mauvais apprentissage scolaire	stratégie alphabétique

Au **stade alphabétique**, l'enfant devient capable d'appliquer les règles de conversion graphème-phonème qu'on lui enseigne à l'école. Il construit les stratégies d'assemblage. La lettre évoque le son. L'enfant assemble les sons pour accéder à la signification du mot. Il devient très sensible à l'ordre des lettres. Il doit être capable de segmenter le mot en syllabes et en phonèmes. Les facteurs phonologiques jouent, à ce stade, un rôle de premier plan. L'enfant devient capable de lire des mots qu'il ne connaît pas, en s'appuyant sur des analogies ou des rimes. Il écrit en utilisant les graphèmes qu'il connaît, correspondant aux sons qu'il peut repérer dans le mot et en appliquant les règles de correspondance graphèmes-phonèmes, ainsi que les premières règles grammaticales. Le descriptif des erreurs rattachées à une insuffisance de développement des stratégies alphabétiques figure au dernier module du tableau I.

Au **stade orthographique**, l'enfant peut reconnaître instantanément certains morphèmes ou certaines parties du mot, en s'appuyant sur l'ordre des lettres, mais pas nécessairement sur leur son. Pour FRITH (1986), ce stade réalise la combinaison des fonctions d'assemblage et d'adressage. L'enfant peut utiliser les analogies lexicales des mots connus pour lire des mots nouveaux. L'enfant écrit, en appliquant les règles d'analogie et de contexte, en plus des règles maîtrisées aux stades antérieurs. La différence avec le stade alphabétique tient ici au fait que l'unité de base est le morphème. Les traitements du matériel à lire sont analytiques et systématiques. L'accès à la signification passe par la sémantique verbale.

Dans le modèle de FRITH, le moteur de changement est tantôt la lecture, tantôt l'écriture: dans les stratégies logographiques c'est la lecture; dans les stratégies alphabétiques, c'est l'écriture; et c'est de nouveau la lecture dans les stratégies orthographiques. C'est en s'appuyant sur les stratégies construites antérieurement que l'enfant passe d'un stade au stade ultérieur. Comme pour tous les stades, le moment du changement se marque par une chute dans les performances de l'enfant. C'est aussi, selon FRITH (1986), un moment particulièrement vulnérable que celui où une nouvelle stratégie doit être acquise et intégrée dans les stratégies antérieures. Le modèle permet de prédire deux types de dyslexies-dysorthographies, développées au moment du passage d'un stade à l'autre.

La dyslexie classique surgirait lors du passage du stade logographique au stade alphabétique. Elle serait un échec dans l'acquisition de la stratégie alphabétique. L'enfant n'y serait pas capable d'utiliser les conversions graphèmes-phonèmes, ce qui l'empêcherait de lire à voix haute et d'oraliser des non-mots. FRITH (1986) suggère qu'un problème de parole, en particulier un

109

déficit phonologique, une difficulté à segmenter et à catégoriser les sons, pourraient jouer un rôle dans cet échec.

La dysorthographie classique serait un échec dans l'acquisition de la stratégie orthographique. Les principales difficultés constituent un des problèmes de lecture de mots irréguliers, de reconnaissance et d'utilisation de sons complexes et de parties de mots.

Le développement de la lecture et de la production d'écrit sollicite la mise en place séquentielle de sous-habiletés, qu'il importe d'évaluer dans l'examen du dyslexique-dysorthographique. L'enfant doit être capable de prendre appui sur sa maîtrise de l'oral pour conférer de la signification à un mot (SPRENGER-CHAROLLES & KHOMSI, 1989). Les items à lire ou à écrire doivent lui être familiers (DEMONT, 1994). Ses capacités d'analyse segmentale et phonétiques doivent lui permettre d'appliquer les règles de correspondance graphème-phonème et inversément phonème-graphème (ALEGRIA & MORAIS, 1979, 1996; CONTENT, 1984; MORAIS & al. 1979; MORAIS & al.,1986; PERFETTI, 1989; GOMBERT, 1992; DEMONT, 1994). La précision et la vitesse avec laquelle il articule jouent un rôle (KREMIN & DELLATOLAS, 1996). Il doit être capable de repérer et d'exploiter les analogies (GLUSHKO, 1979; GOSWAMI, 1986). Des facteurs tels l'intelligence (STANOVITCH & al., 1984; STANOVITCH, 1989, 1991), l'empan mnésique (LECOCQ, 1992; CASALIS, 1995), les caractéristiques des méthodes d'enseignement de la lecture et de la grammaire (SEYMOUR & ELDER, 1986; VELLUTINO & SCANLON, 1989; STANOVITCH, 1989; MORAIS, 1994) et même la disposition et le type de graphisme employés pour écrire les mots présentés à la lecture de l'enfant (SEYMOUR & ELDER, 1986) sont importants.

Classiquement, on considère que les composantes syntaxiques et sémantiques qui interviennent dans la compréhension du langage écrit sont, dans une très large mesure, les mêmes que celles qui sont sollicitées par la compréhension du langage oral (ALEGRIA & MORAIS, 1979; CONTENT, 1990; FAYOL, 1992a,b). Seuls les processus impliqués dans l'identification des mots écrits sont spécifiques au traitement du langage écrit (STANOVICH, 1989, 1991).

GOUGH & TUNMER (1986) postulent néanmoins que la lecture nécessite l'intégration de deux capacités essentielles: le décodage et la compréhension. Les deux types de compétences se développent distinctement. L'enfant comprend le langage oral avant d'être confronté au langage écrit: il dispose d'un stock lexical plus ou moins étendu, plus ou moins accessible. Il connaît les structures des phrases, les marques morpho-syntaxiques. Lors de sa rencontre

avec l'écrit, l'enfant va devoir identifier avec précision et rapidité les mots écrits. Sa compréhension du message va toutefois dépendre de ses compétences linguistiques et cognitives antérieures.

3. La clinique logopédique des dyslexies chez l'enfant: délai ou différence?

Les différentes étapes décrites dans les modèles de développement de la lecture représentent des "clichés instantanés" qui résultent de l'application des stratégies normales. Les stratégies des dyslexiques-dysorthographiques peuvent néanmoins se produire différemment de la norme et solliciter des stratégies d'adaptation ou de compensation, qui peuvent être confondues au début de l'évolution avec la cause des problèmes. Certaines dyslexies-dysorthographies peuvent témoigner d'un écart tel entre les divers types de stratégies, dans les divers matériels lexiques proposés à l'enfant, que la question de sous-types de dyslexies développementales se pose.

Les erreurs des dyslexiques peuvent donc être décrites et classifiées de plusieurs manières. Les modèles linéaires classiques d'une part, les modèles cognitifs développementaux d'autre part, avec leurs séquences d'interactions entre les diverses stratégies de l'enfant, les modèles neuropsychologiques des dyslexies enfin fournissent des exemples différents de classification des particularités produites par ces enfants en lecture et en écriture.

Au delà des descriptions, ce qui est surtout important, c'est de comprendre le statut des erreurs. Quelles sont les erreurs qui sont dues à l'impossibilité ou à l'inaptitude à utiliser une certaine fonction perceptive, mnésique? Quelles sont celles qui sont dues à une incapacité à élaborer une certaine stratégie ou à une insuffisance d'emploi de celle-ci? Quelles sont celles qui résultent des efforts de compensation? Où se situe précisément le point de rupture dans l'itinéraire développemental? Autant de questions que seule une théorie du développement normal de l'acquisition du langage écrit permet de résoudre.

3.1. La pertinence du modèle de FRITH (1986).

Le modèle développemental, en stades, permet, d'ores et déjà, un repérage des stratégies utilisées par les dyslexiques jeunes pour lire et produire de l'écrit.

Ainsi la transcription du texte de Muriel (fig 1) nous montre un blocage au stade logographique: à 10 ans, Muriel lit et écrit des mots courts, fréquents (les articles, les pronoms, le mot" fleur") qu'elle connaît "par coeur". Quelques correspondances phonèmes-graphèmes sont esquissées. Les difficultés sont telles qu'il n'est pas possible de comparer la production écrite des mots selon

leur lexicalité, leur fréquence. La rééducation, entreprise simultanément en lecture et en orthographe, a proposé le décodage et l'écriture de phrases en utilisant des dessins (ou des cachets) pour représenter les mots. Très rapidement, l'analyse des sons complexes, d'une tenue longue, a été mise en place, par prise d'appuis plurisensoriels (***ou***, écrit en rouge, associé à l'image labiale lors de la mise en place des stratégies d'assemblage). La première phase de la rééducation de la lecture et des bases orthographiques a duré six mois (deux séances par semaine), au terme desquels l'enfant a rejoint son niveau pédagogique. La consolidation des acquis, et le travail de l'adressage ont été mis en place durant l'année suivante, en exerçant la mémoire verbale. Les progrès rapides sont aussi dus à la valorisation de l'enfant par une mise en situation immédiate de réussite et à l'abandon de ses comportements d'opposition à l'écrit.

Ingrid (fig.1) éprouve encore des difficultés de codage et de décodage de sons, typiques des stratégies alphabétiques. L'appui sur l'analyse auditive, notamment pour lever les confusions entre les consonnes occlusives sourdes et sonores (consonnes brèves: p, b, t, d, k, g) a été mis en place en langage oral tout en proposant les lettres correspondantes (BOREL-MAISONNY, 1950). L'analyse méta-syntaxique du langage oral a été affinée, avant de proposer le codage des marques morphosyntaxiques.

3.2. Les bilans lexiques et métalinguistiques en logothérapie de groupe [1]

L'examen des profils lexiques et métalinguistiques de 26 adolescents, de 12;4 ans à 14;7 ans, tous issus de la clinique logopédique et en difficulté sérieuse et persistante pour lire et produire de l'écrit, apporte quelques nuances sur l'applicabilité des modèles cognitfs qui nous aident néanmoins à mieux cerner les difficultés de ces jeunes.

Les adolescents qui consultent pour "troubles d'apprentissage de la langue écrite" présentent non seulement de sérieuses difficultés en orthographe, mais encore des troubles persistants de la lecture, même s'ils sont plus discrets, et des difficultés dans certaines composantes phonologiques du langage écrit. La rééducation individuelle, si elle s'inscrit bien dans la psychologie de l'enfant de moins de neuf ans, s'avère par contre moins adaptée à celle de l'enfant en période prépubertaire et en période d'adolescence. A cet âge, le jeune peut vivre cette rééducation comme "un cours particulier" et développer à son égard les mêmes résistances que celles qu'il développe à l'encontre de l'école, en général.

[1] Cette recherche présentée sous une forme différente aux journées d'études du service de logopédie du CHU de Liège le 14/10/96, est publiée dans les actes (PIÉRART & DEJONG-ESTIENNE, 1995). Elle a fait aussi l'objet d'une brève communication aux 2èmes rencontres d'orthophonie, Lille, 16-18 janvier 1997.

C'est pourquoi, l'idée d'un traitement logopédique en groupe, dans un contexte absolument dégagé de toute allusion scolaire, s'est développée dans les milieux logopédiques universitaires, principalement à l'UCL, sous l'impulsion de ESTIENNE-DEJONG (1983). Cette logothérapie de groupe se révèle bien adaptée à la psychologie de l'adolescent en sérieuse difficulté d'apprentissage par l'émulation et la complicité qu'elle stimule au sein du groupe, valeurs importantes aux tout débuts de l'adolescence.

Le bilan classique[2], en début de logothérapie, comporte, outre l'anamnèse, une évaluation de la lecture et de l'orthographe.

. L'épreuve de lecture retenue est le test de l'Alouette (LEFAVRAIS, 1967) qui permet d'estimer le niveau lexique du jeune, en se basant essentiellement sur la vitesse et la correction de sa lecture. L'épreuve d'orthographe habituelle est celle de Vaney (FERRÉ, 1961) qui situe un niveau orthographique par rapport à des critères pédagogiques et autorise l'analyse clinique des troubles orthographiques.

Le texte "l'alouette" a été spécialement conçu pour présenter la structure apparente d'un texte réel, en se composant de mots, isolément pourvus de sens, mais dont la juxtaposition est dépourvue de signification (PIÉRART, 1994a). La procédure d'application de l'épreuve est classique. Elle aboutit à un âge lexique. Une cotation proportionnelle du test de l'Alouette a été proposée par DEBRAY et al. (1972). Elle exprime le pourcentage de retard de vitesse de lecture du dyslexique, par rapport aux enfants normolexiques de même âge. Cette démarche permet de classer les dyslexies en trois groupes: les dyslexies mineures (moins de deux ans de retard, score lexique < 20), les dyslexies moyennes (entre deux et quatre ans, score lexique compris entre 20 et 40), les dyslexies majeures (plus de quatre ans de retard, score lexique > 40).

Les stratégies de compréhension de la lecture sont évaluées essentiellement par le test de KHOMSI (1990). L'épreuve se compose de 20 planches de quatre images et de 20 énoncés: 6 énoncés à contenu morpho-syntaxique ou propositionnel, 7 énoncés méta-discursifs, 7 énoncés narratifs. Pour chaque planche, l'enfant doit désigner l'image qui correspond à l'énoncé (parmi quatre images). Même si elles ne sont pas dépourvues d'imperfections que quelques chercheurs, dont l'auteur (KHOMSI, 1994; BRAIBANT, 1994),

---

2 Nous remercions K. HAZAN pour son accueil dans les groupes de logothérapie. Nos remerciements vont aussi à F. DEJONG-ESTIENNE, qui a réalisé les bilans classiques (test de L'Alouette et de Vaney) ainsi que les étudiants de 2ème année de licence en logopédie 93-94 qui nous ont aidée à réaliser ces bilans dans le cadre de leurs exercices cliniques sur le langage écrit.

s'attachent actuellement à corriger, les épreuves de KHOMSI (1990) sont aujourd'hui celles dont la validité et la sensibilité sont les mieux contrôlées.

Le concept de stratégie est au coeur du test de KHOMSI explicitement destiné aux enfants mauvais lecteurs: **stratégies d'identification de mots**, stratégies d'analyse phonologique et/ ou phonographique (stratégies adaptées), stratégies d'identification de type analogique, fondées sur la forme globale du mot ou au moins sur une partie de son aspect graphique (stratégies iconiques). La procédure du test place les enfants dans une situation où ils ont à se prononcer sur l'adéquation entre une image et une étiquette, comportant un mot écrit. L'épreuve se compose de 25 images et de 25 étiquettes, parmi lesquelles cinq mots, prévisibles d'après les images, et correctement orthographiés, servent de distracteurs. L'enfant est invité à lire mentalement les mots et à porter un jugement sur leur adéquation ou inadéquation à l'image qui y correspond. Les justifications permettent d'analyser la stratégie qui a produit les réponses adaptées (A), les réponses erronnées (E), les réponses contextuelles (C), les fausses reconnaissances.

Le **"one minute test"** (SKINKEL, non publié) est une mesure des performances lexiques orales. L'enfant est invité à lire le maximum de mots d'une liste de mots de longueur croissante, pendant une minute. Ces mots réguliers sont constitués de correspondances grapho-phonémiques strictes.

Les épreuves méta-phonologiques[3] invitent l'enfant à supprimer le premier élément, la voyelle /a/ ou la consonne /p/ d'une série de mots et de non-mots. Les items sont composés de manière à ce que le résultat de la segmentation d'un mot aboutisse encore à un mot, et que celui de la segmentation d'un non-mot soit également un non-mot. Ces épreuves sont extraites des épeuves pilotes du BELEC (MOUSTY & al., 1994) qui en fournit l'étalonnage.

Les données ont été recueillies en deux séances. Les résultats des 26 adolescents figurent au Tableau II pour les dyslexies majeures et les dyslexies moyennes et au Tableau III pour les dyslexies mineures. La première ligne de chaque tableau identifie le sujet. La deuxième indique son âge chronologique, la troisième son âge lexique à "l'Alouette", ce qui a permis de préciser les indices lexiques reproduits à la quatrième ligne. La cinquième ligne mentionne le nombre de mots lus en une minute (One minute Test). La rubrique suivante fournit les divers scores au sous-test "Stratégies d'identification de mots" de

3 Nos échanges avec Ph. MOUSTY, J. ALÉGRIA et A. CONTENT ont abouti aux épreuves de segmentation syllabique et phonétique, utilisées dans cette recherche. Qu'ils en soient remerciés.

KHOMSI (1990): les scores A (réponses adaptées), E (réponses erronées), I (réponses iconiques) et C (réponses contextuelles). Le score maximum est de 18. Viennent ensuite les résultats (sur 20) au sous-test " Compréhension" de KHOMSI (1990). La rubrique suivante présente les résultats (sur 10) à la suppression de voyelle et de consonne des épreuves métaphonologiques. Enfin, les tableaux mentionnent le nombre de fautes à la dictée de Vaney. La dernière ligne du tableau indique pour certains sujets un profil clinique particulier qui intègre les scores du décodage et ceux de la compréhension: le profil I caractérise les enfants qui ont de bons scores en décodage et des scores médiocres en compréhension; le profil II caractérise des enfants qui ont une bonne compréhension et un décodage médiocre; dans le profil III, le décodage et la compréhension sont tous deux faibles, tandis qu'ils sont bons tous deux dans le profil IV.

Seuls deux enfants se situent dans la catégorie des dyslexiques majeurs. Ils ont un niveau lexique de 7 ans pour un âge chronologique supérieur à douze ans. Leur retard en lecture est donc supérieur à cinq ans. Le sujet A. est encore au début du stade alphabétique, comme l'indiquent d'une part ses résultats faibles au "one minute test", et d'autre part ses résultats au sous-test "lecture de mots" de KHOMSI, où on note une détection erronnée (E), deux stratégies qui témoignent de la non détection d'erreurs: une stratégie iconique (I) qui s'appuie sur la forme globale du mot, une stratégie contextuelle (C) qui identifie le mot en prenant appui sur son contexte de présentation. La vérification lexique est tellement laborieuse que l'enfant ne peut s'attacher à l'évaluation de l'adéquation entre le mot et l'image. Cet enfant a d'ailleurs encore beaucoup de problèmes de détection des phonèmes, comme l'indique son score de 3/10 à la deuxième épreuve méta-phonologique. A. commet le plus de fautes à la dictée de Vaney. Le profil "stratégies d'identification de mots" est moins perturbé chez B., le deuxième dyslexique majeur, qui obtient un score meilleur à l'épreuve de segmentation phonétique. Ce sujet est un an plus âgé que l'autre. Il lit aussi correctement plus de mots en une minute et fait nettement moins de fautes à la dictée. L'un et l'autre éprouvent encore de sérieuses difficultés de compréhension de texte. Les résultats compris entre dix et quinze représentent la norme de compréhension en première année primaire. L'analyse clinique des erreurs au sous-test "Compréhension" révèle des confusions entre le passé composé et le présent, entre la voix passive et la voix active, présentes aussi en langage oral (KHOMSI, 1987).

Tableau II: Profils lexiques et métalinguistiques des dyslexiques majeurs et moyens

Niveau de dyslexie	Dyslexie majeure		Dyslexie moyenne							
sujets	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
âge Chronologique	12;4	13;3	13;5	11;8	10;4	14;10	10;11	14;0	10;3	10;0
Alouette	7;0	7;3	8;0	7;11	7;5	8;8	7;11	7;8	7;6	7;11
Indice lexique	65	60	44	40	37	36	36	35	35	35
One MinuteTest	30	63	-	68	45	100	45	60	43	61
Khomsi (/18)										
A	15	17	14	17	13	16	14	17	16	15
E	1	0	1	0	2	1	3	0	1	2
I/C	2	1	3	1	3	1	1	1	1	1
Khomsi (/20) Compréhension	15	16	15	18	17	20	18	13	15	15
Métaphonologie (/10)										
suppression du /a/	10	10	-	10	9	10	7	10	9	10
suppression du /p/	3	8	-	9	7	10	7	8	7	7
Vaney	39	16	-	33	3	6	3	-	10	-
Profil clinique	-	-	-	IV	II	-	II	I	-	III

Huit enfants se caractérisent par une dyslexie moyenne, avec des indices lexiques compris entre 35 et 44. Le nombre de mots lus en une minute varie considérablement d'un sujet à l'autre. Une moyenne de 45 mots lus en une minute correspond à un niveau de quatrième primaire. Les dyslexiques moyens détectent dans l'ensemble 15,25 erreurs au test de KHOMSI (sur 18). Certains ont encore des difficultés pour supprimer une syllabe d'un mot ou d'un non mot -score moyen 9,3 (/10) - et pour isoler une consonne - score moyen de 7,85 "p" supprimés sur 10. Ces observations révèlent que les dyslexiques moyens lisent encore entre 10 et 14 ans en s'appuyant sur des stratégies d'assemblage et qu'ils éprouvent encore des difficultés de segmentation phonologique pour une consonne brève (p) et de conscience métaphonologique. Si l'observation clinique montre un appui contextuel (en moyenne un peu plus d'une stratégie iconique) dans la lecture de mots, la lecture d'un texte significatif n'apporte guère d'aide (C = 16,3 en moyenne), tandis qu'un texte dépourvu de sens (Alouette) constitue un contexte qui non seulement n'apporte pas d'aide mais plutôt complique la tâche.

Les observations dans les dyslexies mineures sont au nombre de 16 (Tableau III). Le nombre moyen de mots lus en une minute est de 72,9, ce qui correspond au niveau pédagogique d'une 5ème primaire. Les mécanismes d'assemblage semblent bien acquis par tous les enfants de ce niveau. Seuls six d'entre eux font encore une erreur et quatre d'entre eux développent des stratégies iconiques voire contextuelles. Leur résultat moyen au test de compréhension de phrase est de 16,5 / 20. La segmentation syllabique est excellente. Par contre la suppression d'une consonne est encore difficile pour trois d'entre eux.

Tableau III: Profils lexiques et métalinguistiques des dyslexiques mineurs.

S	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
A.C.	12;7	12;2	12;2	12;2	13;6	9;7	12;7	12;4	12;8	13;3	12;4	13;5	12;0	13;8	12;4	12;9
A.L.	8;3	8;3	8;3	8;3	8;8	7;11	8;6	8;7	8;8	9;5	8;8	9;7	8;8	10;5	9;2	9;8
I.L.	34	34	34	33	32	32	30	30	29	26	26	24	24	23	23	22
OMT	73	73	66	64	85	52	72	63	68	73	76	83	69	80	76	93
K.																
A.	16	16	16	18	18	17	17	18	18	18	17	17	15	18	17	17
E.	2	0	2	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1
I./C.	2	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2	0	0	0
Cp	19	19	19	18	17	10	18	16	14	17	14	17	-	20	14	19
MP																
/a/	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
/p/	7	7	8	10	10	9	8	7	9	9	7	10	10	9	10	10
T.	II	II	II	III	III	I	III	I	I	III	I	III	-	III	I	III

Au sein du groupe de dyslexiques moyens, l'observation des résultats au cas par cas montre quatre profils cliniques de sujets: le profil I "bon décodage (score A au KHOMSI ≥ 17 /18), compréhension médiocre (score <15 /20)", tel le sujet H. et le profil inverse II "bonne compréhension (score en compréhension ≥ 17 /20) et mauvaise stratégie d'identification de mot (score A < 15 /18)", tels les deux jeunes E. et G.. Le profil I se caractérise par une des stratégies de lecture de mots adaptées: le sujet H. obtient 17/18 pour l'identification de mots. Toutefois, ses capacités de compréhension de phrases sont faibles pour son âge (13/20) et pour son niveau lexique (elles sont inférieures à celles des dyslexiques majeurs). Les deux sujets E. et G. ont presque le même profil: de bons résultats en compréhension et des stratégies d'identification de mots peu

adaptées (13 et 14/18 comme score A) avec persistance de stratégies moins matures, iconiques (I) ou erronées (E). Ces deux sujets présentent également les scores les plus faibles en métaphonologie (suppression de "p": 7/10, et suppression de "a", 9/10 et 7 respectivement). Trois autres dyslexiques moyens présentent ces profils de manière moins marquée (C.D.F.) Le profil du sujet J. est de type III: décodage faible (score A < 15/18) et compréhension faible ($\leq$15 /20) tandis que le type IV: "bonne compréhension ($\geq$17 20) et bon décodage ($\geq$17 /18)" pourrait caractériser le sujet D. Ces profils lexiques existent aussi chez tous les enfants de deuxième primaire (BRAIBANT, 1994). Cette variabilité existe aussi chez les dyslexiques majeurs: à indice lexique équivalent ($\pm$ 60), la compréhension est moyenne, mais les scores de décodage et de métaphonologie sont contrastés.

Les profils lexiques dégagés plus haut se retrouvent ici aussi: le profil I - bon décodage, mauvaise compréhension - chez cinq jeunes (P.R.S.U.Y.) et le profil II atténué - bonne compréhension, décodage difficile (score de 16/20) - chez trois jeunes (K.L.M.). Le profil majoritaire dans ce groupe est le profil III (N.O.Q.T.V.X.Z.).

Conclusions.

Les modèles cognitifs de la lecture qui se développent depuis 1980 constituent un canevas adéquat pour la compréhension des difficultés des enfants dyslexiques-dysorthographiques jeunes: les difficultés persistantes que ces enfants rencontrent peuvent être reliées à des problèmes de fonctionnement des stratégies lexiques d'assemblage et /ou d'adressage, qui les bloquent au stade logographique ou alphabétique. Ces modèles permettent de proposer des démarches rééducatives bien ciblées sur les objectifs à atteindre.

L'analyse des profils lexiques d'un groupe d'adolescents dyslexiques-dysorthographiques valide les modèles théoriques des étapes normales d'acquisition de la lecture et des habiletés qui y sont afférentes: segmentation phonétique, étendue du lexique, fonctionnement morpho-syntaxique. Les adolescents dyslexiques-dysorthographiques les plus atteints (dyslexiques majeurs et moyens) continuent à éprouver des difficultés de lecture orale objectivées au "One minute test" ainsi qu'à l'Alouette, épreuve qui définit d'ailleurs leur retard lexique. Ces deux épreuves sollicitent les mécanismes d'assemblage: le "one minute test" se compose de mots réguliers, où les correspondances graphèmes-phonèmes sont strictes. La lecture correcte du test de l'Alouette sollicite aussi les mécanismes d'assemblage essentiellement,

puisque les stratégies d'adressage conduisent souvent à un contre-sens. Presque tous ces grands adolescents dyslexiques-dysorthographiques les plus atteints rencontrent encore des difficultés d'analyse segmentale, centrées essentiellement sur la segmentation consonantique. Le sous-test d'analyse des stratégies lexiques de KHOMSI (1990) indique la persistance de quelques stratégies iconiques qui montrent que ces adolescents ne sont pas encore tout à fait à l'aise dans l'application des démarches d'assemblage typiques du stade alphabétique. Les dyslexiques mineurs ne présentent plus, sauf pour quelques-uns, des difficultés phonologiques de cette importance. Presque tous appliquent avec aisance les stratégies d'assemblage: leur score au "one minute test" l'atteste. Les jeunes qui développent encore des stratégies d'identification globale des mots au sous-test de KHOMSI " lecture de mots" sont aussi ceux dont les aptitudes à la segmentation consonantique sont les plus faibles. Les autres segmentent avec facilité et lisent les mots de KHOMSI en détectant les erreurs.

Les trois épreuves: "One minute test", stratégies d'identification de mots (Khomsi, 1990) et segmentation consonantique du "p" apportent donc des observations complémentaires sur les composantes phonologiques de la lecture orale débutante, très utiles dans le bilan logopédique. La clinique logopédique confirme un premier acquis des modèles développementaux: l'importance d'un examen soigneux et approfondi des diverses facettes du comportement lexique afin de comprendre le plus précisément possible l'origine des difficultés de l'enfant, avant de l'aider. Cet examen doit évaluer les stratégies de compréhension de l'enfant sur des matériels lexiques divers: lecture de mots réguliers, de mots irréguliers, de non mots, dont la longueur varie; lecture de textes, qui sollicitent l'intégration syntaxique. Les épreuves de KHOMSI (1990) offrent un premier instrument que des chercheurs (BRAIBANT, 1994) s'attachent à nuancer et à préciser. La batterie BELEC, mise au point par MOUSTY & al. (1994) propose, outre les épreuves métaphonologiques développées par ces auteurs, un matériel lexique soigneusement composé, qui reste de la taille du mot. Il serait nécessaire de disposer en outre d'épreuves qui intègrent les composantes morphosyntaxiques.

La compréhension du texte lu constitue une autre composante que la lecture partage avec le langage oral (FAYOL, 1992a et b). L'intérêt de l'examen des stratégies de compréhension d'un texte écrit (KHOMSI, 1990) ressort des observations sur les grands dyslexiques-dysorthographiques. Les aptitudes à comprendre un texte écrit n'ont pas nécessairement de relation avec les aptitudes "techniques" d'identification de mots par les stratégies d'assemblage et d'adressage. Le postulat de GOUGH et TUNMER selon lequel la lecture résulte de

l'interaction de deux composantes, le décodage et la compréhension, se trouve confirmé sur des dyslexiques. En effet, dans les trois groupes d'adolescents dyslexiques-dysorthographiques, il a été possible de dégager des profils types de "dyslexiques", intégrant les capacités de décodage et de compréhension, ainsi que beaucoup de cas intermédiaires, moins tranchés que ces profils, ce qui conforte les impressions cliniques des logopédistes que chaque sujet en rééducation est unique.

Les difficultés en lecture et en production d'écrit des dyslexiques-dysorthographiques rencontrés dans la clinique logopédique constituent un continuum. Si certains cas entrent bien dans les stades dégagés par les modèles développementaux de la lecture, d'autres présentent un profil moins net. Les modèles de sous-types de dyslexie sont moins pertinents pour rendre compte des difficultés des dyslexiques-dysorthographiques de la clinique logopédique courante. Ils constituent des "profils-types" accentués, explicatifs des cas les plus graves et moins fréquemment rencontrés. Plutôt que des modèles concurrents, ces deux types de modèles des troubles développementaux de la lecture et de l'orthographe sont complémentaires. Les écarts par rapport aux modèles cognitifs des dyslexiques-dysorthographiques résultent de leurs ressources personnelles, cognitives langagières ou métalangagières. Le traitement logopédique des dyslexiques-dysorthographiques constitute dès lors une entreprise de difficulté variable dans laquelle les modèles cognitifs jouent le rôle de fil conducteur.

Références.

ALEGRIA, J., & MORAIS, J., (1979:. "Le développement de l'habileté d'analyse phonétique et consciente de la parole et de l'apprentissage de la lecture". *Archives de Psychologie*, 47, 251-270.

ALEGRIA, J., & MORAIS, J., (1996): "Métaphonologie, acquisition du langage écrit et troubles associés". In: S.CARBONNEL,P. GILLET, M-D MARTORY, S. VALDOIS (Eds). *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*.Marseille. Solal.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1989): DSM-III, R. *Manuel diagnostic et statistique des troubles mentaux*. Paris. Masson.

BARRON R.W. (1986): "Word recognition in early reading: a review of the direct and indirect access hypothese". *Cognition*, 24, 93-113.

BODER E. (1971): Developmental dyslexia: a diagnostic screening procedure based on three characteristic patterns of reading and spelling", in: BATEMAN B. (Ed): *Learning disorders*, (vol. 4) Seattle, Special children publication.

BODER E. (1973): "Developmental dyslexia: A diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns". *Developmental Medicine and Child Neurology*, 15, 663-687.

BODER E., JARRICO S. (1982): *The Boder test of reading-spelling patterns, - a diagnostic screening test fot subtypes of reading disabilitiy*, San Antonio, Academic Court.

BOREL-MAISONNY S. (1950): *Langage oral, langage écrit*. Paris. Delachaux.

BRAIBANT J.-M. (1994): "Le décodage et la compréhension: deux composantes essentielles de la lecture en deuxième primaire". In: GRÉGOIRE J., PIÉRART B. (Eds); *Evaluer les troubles de la lecture - les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*. Louvain-la-Neuve. De Boeck.

BROOM Y.M., DOCTOR E.A. (1995a): "Developmental phonological dyslexia: a case study of the efficacy of a remediation programme". *Cognitive Neuropsychology*, 7.

BROOM Y.M., DOCTOR E.A. (1995b): "Developmental surface dyslexia: a case study of the efficacy of a remediation programme". *Cognitive Neuropsychology*, 12, 69-110.

BRYANT P., MCLEAN M., BRADLEY L. (1990): "Rhyme language and child reading". *Applied Psycholinguistics*, 11, 237-252.

CAMPBELL R., BUTTERWORTH B. (1985): "Phonological dyslexia and dysgraphia in a highly literate subject: a developmental case with associated deficits of phonemic processing awareness". *Quaterly Journal of Experimental Psychology*, 37 A, 435-475.

CASALIS S. (1995): *Lecture et Dyslexies de l'enfant*. Paris. Septentrion.

CASTLES A., COLTHEARTH M. (1993): "Varieties of developmental dyslexia". *Cognition*, 47,149-180.

CASTLES A., COLTHEARTH M. (1996): "Cognitive correlates of developmental surface dyslexia: a single case study", *Cognitive Neuropsychology*, 25-50.

COLTHEARTH M., MASTERSON J., BYNG S., PRIOR M., RODDOCH J. (1983): "Surface dyslexia". *Quaterly Journal of Experimental Psychology*, 35 A, 469-495.

CONTENT A. (1984): "L'analyse phonétique explicite de la parole et l'acquisition de la lecture". *L'Année Psychologique*, 84, 555-572.

CONTENT, A. (1990): "L'acquisition de la lecture: approche cognitive". *Cahiers du DLSL*, 9, 15-42.

DEBRAY-RITZEN P., MELEKIAN B. (1970): *La dyslexie de l'enfant, un problème social majeur*. Tournai. Casterman.

DEBRAY-RITZEN, P.; DEBRAY, Q.; BINOCHE, T. & NEBOUT, M-C. (1972): "Un progrès en leximétrie: la cotation proportionnelle du test de l'alouette, son application". *Revue de Neuropsychiatrie infantile*, 20, 10, 725-732.

DEHANT A.(1968): *Etude expérimentale des méthodes d'apprentissage de la lecture*, Louvain, Librairie Universitaire.

DE HIRSCH K., JANSKY J.J. (1968): "Early prediction of reading disability". In: A.Z.H. KEENEY (Ed). *Dyslexia*. Saint Louis. Mosby.

DEMONT E.(1994): "Conscience phonologique, conscience syntaxique: quel(s) rôle(s) dans l'apprentissage efficace de la lecture"; In: GRÉGOIRE J., PIÉRART B. (Eds), *Evaluer les troubles de la lecture - Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques* - Bruxelles. De Boeck.

DE PARTZ M-P (1994): "L'évaluation de la lecture en neuropsychologie". In: GRÉGOIRE J., PIÉRART B. (Eds, *Evaluer les troubles de la lecture - Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques* - Bruxelles. De Boeck.

DOPCHIE N.(1956): "Le syndrome hyperkinétique". *La Psychiatrie de l'enfant*, 25, 589-619.

ELLIS A.W. (1989): *Lecture, écriture et dyslexie: une approche cognitive*. (trad. M. HUPET). Lausanne. Delachaux et Niestlé.

ESTIENNE-DEJONG F.(1983): *Une logothérapie de groupe*. Paris. Editions Universitaires.

FAYOL, M. (1992a): "La compréhension lors de la lecture: un bilan provisoire et quelques questions". In: P. LECOCQ, (Ed.), *La lecture. Processus, apprentissage, troubles*. Lille: Presses universitaires de Lille.

FAYOL M. (1992b): "Comprendre ce qu'on lit", In: FAYOL, M. et al., *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, P.U.F.

FAYOL M., GOMBERT J-E, LECOCQ P., SPENGER-CHAROLLES L., ZAGAR D. (1992): *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, P.U.F.

FERRÉ A. (1961): *Les tests à l'école*. Paris. Colin.

FRITH U. (1985): "Beneath the surface of developmental dyslexia", In: K.E. PATTERSON, J.C. MARSHALL, M. COLTHEARTH (Eds): *Surface dyslexia: Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading*. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum.

FRITH U. (1986): "A developmental framework for developmental dyslexia", *Annals of dyslexia*, 36, 69-81.

FUNNEL E., DAVIDSON M. (1989): "Lexical capture: a developmental disorder of reading and spelling". *Quaterly Journal of Experimental Psychology*, 41 A, 471-487.

GLUSHKO R.D. (1979): "The organization and activation of orthographic kwowledge in reading aloud", *Journal of Experimental Psychology: human perception and performance*, 5 , 674-691.

GOMBERT J.E. (1992): "Activité de lecture et activités associées",In: FAYOL M., GOMBERT J.E., LECOCQ P., SPRENGER-CHAROLLES L., ZAGAR D.: *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris P.U.F.

GOSWAMI U.C. (1986): "Children's use of analogy in learning to read: a developmental study", *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, 72-83.

GOUGH P.B., TUNMER W.E. (1986): "Decoding, reading, and reading disability". *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.

GOULENDRIS N.K., SNOWLING M. (1991): "Visual memory deficits: a plausible cause of developmental dyslexia? Evidence from a single case study". *Cognitive Neuropsychology*, 8, 127-154.

HANLEY R., HASTIE K., KAY J. (1992): "Developmental surface dyslexia and dysgraphia: an orthographic processing impairment". *Quaterly Journal of Experimental Psychology*, 44 A, 285-319.

HARRIS M., COLTHEARTH M. (1986): *Language processing in children and adults: an introduction*. London. Routledge & Kegan.

HOLMES J.M. (1978): ""Regression" and reading breakdown". In: A. CAMARAZZA & E.B. ZURIF (Eds), *Language acquisition and language breakdown: Parallels and divergences*. Baltimore. John Hopkins University Press.

JOB R., SARTORI G., MASTERSON J., COLTHEARTH M. (1984): "Developmental surface dyslexia in Italian", In: R.N. MALATESHA & H. WHITAKER (Eds). *Dyslexia: a global issue*. The Hague. Nijhoff.

KHOMSI A (1987): "Epreuve d'évaluation des stratégies de compréhension en situation orale O-52". Paris. Centre de Psychologie Appliquée.

KHOMSI A. (1990): *Epreuve d'évaluation de la compétence en lecture, lecture de mots, et compréhension*. Paris, Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

KHOMSI, A. (1994): "A propos des stratégies de compensation chez les enfants dyslexiques". In: GRÉGOIRE J., PIÉRART B. (Eds); *Evaluer les troubles de la lecture - les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*. Louvain-la-Neuve. De Boeck.

KREMIN H., DELLATOLAS G. (1996): "Les pré-requis cognitifs de l'apprentissage de la lecture". In: S. CARBONNEL, P. GILLET, M-D MARTORY, S. VALDOIS (Eds). *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*.Marseille. Solal.

LECOCQ P. (Ed.)(1992): *La lecture. Processus, apprentissage, troubles* , Lille. Presses universitaires de Lille.

LEFAVRAIS P.(1967): *Test de l'Alouette*, Paris, Centre de Psychologie Appliquée.

LIMBOSCH N., LUMINET-JASINSKI A., DIERKENS-DOPCHIE N.(1969): "La dyslexie à l'école primaire - dépistage et prévention". Bruxelles. Editions de L'Institut de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles.

MARSH G., FRIEDMAN M-P, DESBERG P., WELCH V., (1980): "Development of strategies in learning to spell". In: U. FRITH (Ed). *Cognitive processes in spelling*. New York. Academic Press.

MARSH G., FRIEDMAN M-P, WELCH V., DESBERG P.(1981): "A cognitive developmental theory of reading acquisition". In: MC KINNON G.E., WALTER T.G. (Eds). *Reading research: advances in theory and pratice*. III. Hillsdale. Lawrence Erlbaum.

MARSHALL J-C, NEWCOMBE F. (1973): "Patterns of paralexia: a psycholinguistic approach". *Journal of Psycholinguistic research*, 2, 175-199.

MARSHALL J.C.(1984): "Toward a rationale taxonomy of the developmental dyslexias". In: R.N. MALATESHA & H. WHITAKER (Eds). *Dyslexia: a global issue*. The Hague. Nijhoff.

MATTHIS S., FRENCH J., RAPIN I.(1975): "Dyslexia in children and young adults: Three independent neuropsychological syndromes. *Developmental Medecine and Child Neurology*, 17, 150-163.

MEILAC C. (1988): "L'activité opératoire des enfants non lecteurs". *Cahiers du Département des langues et des Sciences du langage de L'Université de Lausanne*, 6, 151-177.

MITTERER J.O. (1982): "There are at least two kinds of poor readers: whole word poor readers and recoding poor readers. *Canadian Journal of Psyhology*, 36, 445-461.

MORAIS J., CARY L., ALEGRIA J., BERTELSON P. (1979): "Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaenously". *Cognition*, 7, 323-331.

MORAIS J.,BERTELSON P., CARY L., ALEGRIA J.(1986): "Literacy training and speech segmentation". Cognition, 24, 45-64.

MORAIS J. (1994): *L'art de lire*. Paris. Ed. O. Jacobs.

MORTON J. (1989): "An information-processing account of reading acquisition". In: A-M GALABURDA (Ed.): *From reading to neurons*. Cambridge Mass: The M.I.T. Press.

MOUSTY P., LEYBAERT J., ALEGRIA J., CONTENT A., MORAIS J. (1994: "BELEC - une batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles". In: GRÉGOIRE J.,PIÉRART B. (Eds): *Evaluer les troubles de la lecture - les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*. Louvain-la-Neuve. De Boeck.

PATTERSON K.E., MORTON J. (1985): "From orthography to phonology: an attempt at an old interpretation". In: K.E. PATTERSON, J.-C. MARSHALL, M. COLTHEARTH (Eds): *Surface dyslexia*. London. Lawrence Erlbaum Associates.

PATTERSON K.R., COLTHEARTH M.(1987): "Phonological processes in reading: a tutorial review". In: M. COLTHEART (Ed), *Attention and performance, the Psychology of reading*. Hillsdale. Lawrence Erlbaum..

PERFETTI CH. (1989): "Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture", In: RIEBEN L., PERFETTI Ch. (1989): *L'apprenti lecteur*, Neuchâtel & Paris, Delachaux & Niestlé.

PIÉRART B.(1988): "Troubles instrumentaux - troubles des apprentissages scolaires", In: RONDAL J., PIÉRART B.(Eds), *Psychopédagogie de l'éducation spécialisée*, Bruxelles, Labor, (3 tomes) T I, p 75-115.

PIÉRART, B.(1994a): "L'éclatement du concept de dyslexie". In: GRÉGOIRE J., PIÉRART B. (Eds); *Evaluer les troubles de la lecture - les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*. Louvain-la-Neuve. De Boeck.

PIÉRART, B.(1994b): "Les outils d'évaluation de la lecture". In: A. VAN HOUT, & F.ESTIENNE (Eds): *Les dyslexies: décrire, évaluer, comprendre, traiter*. Paris. Masson.

PIÉRART, B.(1995): "Les troubles du développement de la lecture et de l'orthographe sont-ils spécifiques?". *Glossa*, n°46-47, 64-81.

PIÉRART B, DEJONG-ESTIENNE F. (1995): "Profils lexiques et métalinguistiques chez les adolescents dyslexiques en logothérapie de groupe". In: *La pratique des tests de langage oral et écrit en logopédie*. Liège. Editions du Sart Tilman.

SERON X. (1993): *La neuropsychologie cognitive, Que sais-je ?*, Paris, P.U.F.

SEYMOUR P.H.K., MCGREGOR C.J.(1984): "Developmental dyslexia: a cognitive experimental analysis of phonological, morphemic and visual impairments". *Cognitive Neuropsychology*, 1, 43-82.

SEYMOUR P.H.K., ELDER, L. (1986): "Beginning reading without phonology", *Cognitive Neuropsychology*, 3, 1-36.

SNOWLING M., HULME C. (1989): "A longitudinal case study of developmental phonological dyslexia". *Cognitive Neuropsychology*, 6, 379-401.

SNOWLING M. (1991): "Developmental reading disorders". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 49-77.

SPRENGER-CHAROLLES L., CASALIS S. (1996): *Lire - Lecture et écriture: acquisition et troubles du développement*. Paris. P.U.F.

SPRENGER-CHAROLLES L. & KHOMSI A. (1989): "Les stratégies d'identification de mots dans un contexte imagé: comparaisons entre "bons" et "mauvais" lecteurs". In: L. RIEBEN & C.A. PERFETTI (Eds). *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel. Delachaux & Niestlé.

STANOVITCH, K.E., CUNNINGHAM, A.E., & FEEMAN, D.J. (1984): "Intelligence, cognitive skills and early reading progress". *Reading Research Quarterly*, 19, 278-303.

STANOVICH, K.E. (1989): "L'évolution des modèles de la lecture et de l'apprentissage de la lecture". In: L. RIEBEN & C.A. PERFETTI (Eds.), *L'apprenti lecteur*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

STANOVICH, K.E. (1991): "Discrepancy definitions of reading disability: Has intelligence led us astray?". *Reading Research Quaterly*, 26, 1, 7-29.

STUART M., COLTHEARTH M.(1988): "Does reading develop in a sequence of stages?". *Cognition*, 30, 139-181.

STUART M., (1990): "Factor influencing word recognition in pre-reading children", *British Journal of Psychology*, 81, 135-146.

STUART M., HOWARD D. (1995): "A developmental deep dyslexic". *Cognitive Neuropsychology*, 12, 793-824.

TEMPLE C.M., MARSHALL J.C. (1983): "A case study of developmental phonological dyslexia". *British Journal of Psychology*, 74, 517-533.

TEMPLE C.M.(1988): "Red is read but eye is blue: a case study of developmental dyslexia and follow-up report". *Brain and language*, 34, 13-37.

VALDOIS S. (1991): "Dyslexie acquise et dyslexie developmentale: approche comparative". *A.N.A.E.*, 2, 96-103.

VALDOIS S. (1994): "Les grandes étapes de l'apprentissage". In: VAN HOUT A., ESTIENNE F. (Eds). *Les dyslexies - décrire, évaluer, expliquer, traiter* . Paris, Masson.

VALDOIS S. (1996): "Les dyslexies développementales". In: CARBONNEL S., GILLET P., MARTORY M-D, VALDOIS S. (Eds). *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et chez l'adulte*. Marseille. Solal.

VALDOIS S., GÉRARD C., VANAULD P., DUGAS M. (1995): "Developmental dyslexia: a visual attentionnel account?". *Cognitive Neuropsychology*, 12, 31-67.

VELLUTINO F., SCANLON D.M. (1989): "Les effets des choix pédagogiques sur la capacité à identifier les mots". In: RIEBEN L. & C.A. PERFETTI (Eds.), *L'apprenti lecteur*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

WILLEMS G., NOEL A., EVRARD P.(1979): *Les troubles de l'apprentissage scolaire. Examen neuropédiatrique des fonctions d'apprentissage chez l'enfant en âge préscolaire*. Paris: Douin.

ZAZZO R., GALIFRET-GRANJON N., HURTIG M.-C., MATHON T., PECHEUX M.-G., SANTUCCI H., STAMBAK M. (1958): *Manuel pour l'examen psychologique d'un enfant*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 66/1997, 115-129

Troubles d'apprentissage de la lecture et perspective socio-cognitive

Nathalie NIEDERBERGER

Abstract

After briefly replacing the socio-cognitive perspective in the context of different research approaches in the domain of reading acquisition, this article presents this approach, in particular the aspect of learners' representations. The link between reading capacities, reading difficulties and representations is discussed.

Parmi les recherches dans le domaine de l'acquisition de la lecture, se dégagent trois courants principaux (RIEBEN, 1993).

- La perspective dite "cognitive componentielle" a pour objet l'étude de l'activité de lecture chez l'enfant, des processus en jeu et des composantes qui interviennent lors de cet acte, aux différentes étapes de l'apprentissage. Parmi ces dernières, RIEBEN (1993) relève l'importance notamment de la compréhension du langage oral, de l'étendue du lexique, de la compétence à segmenter la chaîne du langage oral en mots, syllabes ou phonèmes, de la connaissance du code phonographique, de l'empan et du fonctionnement de la mémoire de travail, de la reconnaissance des mots, etc. (voir p. ex. RIEBEN & PERFETTI, 1989; FAYOL et al., 1992).
- La perspective constructiviste ("cognitive constructiviste"), à la suite de FERREIRO, vise à décrire les différentes étapes de la conceptualisation de la langue écrite élaborée par l'enfant, permettant peu à peu à celui-ci de redécouvrir les lois internes de notre système d'écriture, et ainsi de se l'approprier. Dans cette perspective, la capacité à lire repose donc sur la compréhension par l'enfant du fonctionnement de notre système d'écriture. C'est l'activité cognitive de l'enfant qui est mise au premier plan. L'acquisition de la lecture consiste en la résolution de différents problèmes impliquant la mise en oeuvre de processus généraux d'abstraction, généralisation, différenciation, mise en relation, etc. (FERREIRO, 1988; DOWNING & FIJALKOW, 1984; FIJALKOW & LIVA, 1988, 1993; BESSE, 1993).
- La perspective socio-cognitive, enfin, envisage la lecture comme une acquisition culturelle, conceptuelle et sociale (CARAYON, 1991; CHAUVEAU, 1991; PRÊTEUR & SUBLET, 1989). Elle a pour objet l'étude des pratiques culturelles de la lecture-écriture, et s'attache notamment à étudier l'influence de l'environnement scolaire et social sur l'acquisition de la lecture, les représentations

que les enfants élaborent au cours de leur apprentissage sur la lecture-écriture et son acquisition, ainsi que l'influence de ces représentations sur l'apprentissage même du langage écrit. C'est cette dernière perspective, et en particulier le domaine des représentations, que nous nous proposons, sans viser l'exhaustivité, de présenter dans cet article, et de mettre en rapport d'abord avec l'acquisition de la lecture, puis plus particulièrement avec les difficultés qui y sont liées et les troubles que cela peut parfois engendrer.

Nous ne reviendrons pas plus en détail sur les travaux des deux autres perspectives citées, mieux connus et ayant fait l'objet de nombreuses publications. Il est peut-être cependant important de souligner que ces différents courants se distinguent avant tout par leur objet d'études. En effet, le courant cognitif componentiel s'attache à décrire l'activité de lecture, en cours d'élaboration et dans son aboutissement, tandis que le courant constructiviste s'intéresse à l'enfant face à un apprentissage particulier. Ainsi, ces deux perspectives se situent à des niveaux différents et représentent des optiques de recherche différentes qui ne sont pas nécessairement incompatibles. D'ailleurs, dans le cadre scolaire, il émerge actuellement une perspective intégrative qui cherche à prendre en compte ces différentes dimensions, notamment dans l'évaluation des capacités en lecture-écriture des enfants (OUZOULIAS, 1995).

Perspective socio-cognitive: représentations des apprenants

La perspective socio-cognitive vise donc à décrire les représentations que les enfants élaborent au cours de leur apprentissage sur la lecture-écriture et son acquisition, le rôle des contextes scolaire et extra-scolaire, des pratiques socioculturelles sur les représentations des enfants, et l'influence de ces représentations sur l'apprentissage même du langage écrit. L'intérêt de l'étude des représentations des enfants nous paraît double. Il s'agit d'une part de mieux connaître les représentations des apprenants concernant l'objet-même de l'apprentissage et les enjeux socio-économico-culturels que cet apprentissage constitue pour eux, en vue d'ajuster au plus près les propositions pédagogiques et/ou logopédiques et les attentes des apprenants. Il s'agit d'autre part de tenter de déterminer le rôle de ces représentations dans l'apprentissage même de la lecture: y a-t-il un lien entre représentations et capacités en lecture? et si oui, comment envisager ce lien? Des représentations précises et adéquates précèdent-elles nécessairement l'apprentissage de la lecture, ou au contraire résultent-elles de cet apprentissage? S'agit-il plutôt d'une interaction? Les réponses à ces questions pourraient avoir

des conséquences importantes concernant les interventions auprès des enfants autant en pédagogie qu'en logopédie.

De nombreux auteurs ont relevé l'existence chez les enfants pré-lecteurs de connaissances, savoir-faire, pratiques et représentations concernant la lecture-écriture et son apprentissage, et ont insisté sur la nécessité de prendre tous ces éléments en compte au moment d'entreprendre l'enseignement de la lecture (FERREIRO, 1988; DEMONT et al., 1992; GOODMAN 1986; PRÊTEUR & SUBLET, 1989). En effet, il apparaît de manière assez évidente que tous les enfants d'une même classe, et les enfants d'un groupe classe à l'autre, ne possèdent pas des connaissances et des expériences comparables avant de commencer l'apprentissage de la lecture. On peut donc supposer que certains sont "en avance" par rapport aux autres. On peut également postuler avec CHANQUOY (1995) l'existence de différents patterns d'apprentissage. Il semble donc nécessaire de mieux caractériser ces différentes connaissances et représentations déjà présentes, et de les prendre en compte, afin d'offrir des propositions pédagogiques adaptées à chacun. CHAUVEAU & ROGOVAS-CHAUVEAU (1989; 11) affirment ainsi que "*l'efficacité de l'enseignement dépend de la connaissance qu'a l'enseignant des représentations préalables des élèves au sujet du savoir ou de la notion visé*". Par ailleurs, clarifier les représentations des uns et des autres, élèves et enseignants, permet d'expliciter tous les présupposés et implicites que l'on croit trop souvent à tort partagés. REUTER (1986; 71) insiste ainsi sur la nécessité d'analyser et comparer l'univers culturel des élèves et des enseignants, et nous met en garde contre "*l'illusion typique du lettré (...) qui universalise inconsciemment ses types et formes de lecture*". De même, Cornaz et collaborateurs (CORNAZ, 1993; ABBOU et al., 1993), décrivent, dans une recherche que nous évoquerons plus loin de manière détaillée, un véritable "fossé" entre les représentations des enseignants et des élèves concernant notamment la définition de l'acte de lire ou certains termes de la métalangue pourtant utilisés quotidiennement dans le cadre scolaire tels que "mot" ou "phrase". Une telle réflexion sur les représentations des différents partenaires de l'interaction nous paraît tout aussi nécessaire dans la cadre des traitements logopédiques, où les situations individuelle ou de groupe restreint permettent d'autant mieux de prendre en compte les points de vue de chacun et où l'adaptation à l'enfant et au parcours qui lui est propre est reconnue comme nécessairement centrale.

Quelques problèmes méthodologiques

Avant de présenter les pistes de recherche qui ont été explorées, il convient cependant d'évoquer un problème particulier à l'étude des représentations. En effet, celles-ci, que LAPLANCHE & PONTALIS (1967) (cités par ZWOBADA-ROSEL, (1991; 426) définissent comme le "*contenu concret d'un acte de pensée*", ne sont par définition pas observables en tant que telles; elles ne peuvent pas non plus être déduites directement à partir des conduites humaines. Comment dès lors les mettre en évidence si ce n'est à travers le discours des sujets? La plupart des recherches dans ce domaine tentent donc de relever, en analysant le contenu des discours des sujets, des indices des représentations sous-jacentes, avec toutes les limites que cela comporte et la grande prudence d'interprétation que cela implique. Le plus souvent ces discours sont produits lors d'un entretien avec un chercheur, et l'on peut supposer que les interventions de ce dernier peuvent influencer les réponses obtenues et donc les éléments de contenu susceptibles de nous informer sur les représentations qui les sous-tendent. Par ailleurs, le chercheur est contraint de se contenter de ce que le sujet veut bien lui dire sur le thème abordé. Ce dernier paramètre nous paraît largement dépendant de la manière dont le sujet se représente la situation d'interaction avec l'investigateur et les objectifs de celle-ci, d'où la nécessité de les expliciter. Concernant les représentations des pratiques de lecture, on rappellera par exemple la forte hiérarchisation socioculturelle des différents types d'écrits et des différents types de lecture (REUTER, 1986), qui peut conduire un sujet à n'évoquer de ses pratiques que la part socialement la plus valorisée et correspondant aux représentations dominantes, qui sont par ailleurs véhiculées essentiellement par les institutions scolaires.

Facteurs influençant les représentations de la lecture-écriture chez l'enfant

Plusieurs auteurs ont tenté de mettre en évidence les représentations des jeunes enfants sur la lecture-écriture, son apprentissage, ses fonctions, et d'expliquer les différences interindividuelles observées. L'hypothèse la plus explorée est celle de l'influence du milieu socioculturel. PRÊTEUR & CARAYON (1986) relèvent ainsi l'importance du rôle joué par l'environnement familial dans le développement de la compréhension des buts du lire-écrire. Ils observent des représentations contrastées des enfants concernant la fonctionnalité de la lecture selon le milieu social considéré: ainsi, les réponses des enfants de milieu défavorisé renvoient majoritairement à une fonction instrumentale de la lecture, parfois associée à une idée de plaisir portant sur le contenu (connaître des histoires). A l'op-

posé, les enfants de milieu favorisé évoquent la lecture comme un moyen de développement des connaissances, auquel le plaisir se rattache directement.

D'autres recherches tentent de déterminer le rôle de l'enseignement et en particulier du type de pédagogie adopté. Ce facteur est soit envisagé comme un facteur s'ajoutant au facteur socio-familial (PRÊTEUR & SUBLET, 1989), soit comme le facteur le plus important. Ainsi, dans une autre recherche, SUBLET & PRÊTEUR (1988) relèvent que les capacités des enfants de 5-6 ans à évoquer des fonctions différentes des livres apparaissent davantage liées au type de pédagogie adopté par l'enseignant (traditionnelle ou innovante) qu'au milieu socioculturel de l'enfant.

CARAYON (1991), de son côté, observant des enfants plus âgés, constate que la pédagogie a peu d'influence sur les représentations de la lecture chez des enfants de 6-7 et 9-11 ans. L'âge et le milieu socioculturel paraissent avoir un rôle beaucoup plus important. En effet, les enfants de milieu favorisé évoquent le plus souvent la lecture associée au plaisir et faisant partie des loisirs, tandis que les enfants de milieu plus modeste (moyennement favorisé) considèrent davantage la lecture comme une technique et une nécessité sociale. Toutefois, les représentations évoluent également en fonction de l'âge: les plus jeunes (6-7 ans), confrontés aux débuts de cet apprentissage, envisagent la lecture plutôt comme une technique alors que les plus âgés (9-11 ans), qui ont acquis déjà une certaine maîtrise de la lecture, évoquent plus souvent le plaisir qui peut y être associé.

On peut donc retenir trois facteurs principaux susceptibles d'influencer les représentations des enfants (milieu social, option pédagogique et âge de l'apprenant), même si ceux-ci ne sont pas toujours clairement définis et que les résultats de recherche paraissent contradictoires concernant le poids à leur accorder. A ces trois premiers facteurs s'ajoute un quatrième, qui constitue l'objet du prochain paragraphe: les capacités en lecture de l'apprenant.

Représentations et capacités en lecture

Une autre question de recherche porte ainsi sur le rapport entre les représentations élaborées par les apprenants et l'apprentissage de la lecture. Le rôle des capacités métalinguistiques en général dans l'acquisition de la lecture est largement reconnu (voir notamment GOMBERT, 1990). Cette influence est envisagée, selon les auteurs, de trois manières différentes: certains postulent que certaines capacités métalinguistiques constituent un pré-requis indispensable au développement des capacités en lecture. D'autres les considèrent au contraire comme un sous-produit résultant de l'apprentissage de la lecture. Enfin, d'autres encore en-

visagent ce rapport comme une interaction, ces deux types de capacités se renforçant mutuellement.

Concernant plus particulièrement le domaine des représentations, on relève deux conceptions différentes du lien avec les capacités en lecture. Pour CHAUVEAU & ROGOVAS-CHAUVEAU (1989; 10), ces représentations jouent un rôle essentiel et sont considérées comme un pré-requis: *"la réussite en lecture au C.P. est fonction du "niveau conceptuel" des élèves sur quatre questions clés: les fonctions de l'écrit et de la lecture, la nature de l'acte de lire, le fonctionnement de notre système d'écriture, la manière d'apprendre à lire"*. Ces auteurs ont vérifié, sur la base d'entretiens avec 200 enfants débutant le C.P., qu'aucun d'entre eux ne devient lecteur tant qu'il n'a pas construit des représentations adéquates concernant les quatre points cités ci-dessus. Concernant par exemple la manière d'apprendre à lire, les auteurs ont relevé parmi les enfants interrogés des représentations évoquant une démarche passive de l'apprenant, la maîtrise de la lecture étant considérée comme un attribut de l'âge (on sait lire quand on a 8 ans, 10 ans) ou encore un *"activisme mal pensé"* (il faut copier des livres, apprendre par coeur, etc.). Ils constatent que ce type de représentations est un très bon prédicteur de l'insuccès futur en lecture, alors que les réponses soulignant l'importance de l'activité intelligente de l'apprenti-lecteur se retrouvent dans le discours des enfants qui apprendront à lire rapidement.

Pour d'autres auteurs, les relations entre représentations et capacités en lecture sont à envisager comme une interaction (PRÊTEUR & SUBLET, 1989). CARAYON (1991; 220) décrit ce rapport en ces termes: *"les relations représentations-compétences sont à concevoir comme réciproques. Ainsi, les sujets défavorables n'arrivent pas à imaginer que la lecture puisse apporter quelque chose, puisqu'ils sont bloqués par la non-maîtrise de la technique (...). En fait, ils n'arrivent pas à lire, à tirer profit de cette activité et à se la représenter dans une perspective fonctionnelle. Réciproquement, le fait qu'ils ne comprennent pas pourquoi ils doivent apprendre à lire limite leur motivation à apprendre et à dépasser toutes les difficultés de la tâche. Les sujets favorables, à l'inverse, maîtrisent la technique. Ils peuvent donc tirer profit de leurs lectures, et à partir de là, reconnaître des fonctions à cette activité et plus particulièrement la considérer comme un loisir agréable. Cette représentation favorable, en retour, les incite à pratiquer la lecture."* Ainsi, pour cet auteur, les corrélations observées entre une représentation favorable et de bonnes performances en lecture et inversement une représentation défavorable et des difficultés en lecture seraient à interpréter en termes de renforcements réciproques plutôt que dans un lien univoque tel que le postulent CHAUVEAU & ROGOVAS-CHAUVEAU (1989). Pour notre part,

nous partageons cette hypothèse d'interaction (DE WECK & NIEDERBERGER, 1996), qui reste cependant à caractériser de manière plus précise. Il reste en effet à déterminer quels aspects des représentations et des capacités sont plus particulièrement en relation.

Représentations et difficultés d'apprentissage de la lecture

A partir de cette question du lien entre représentations et capacités en lecture, qui est, comme on le voit, loin d'être résolue, émergent d'autres interrogations, importantes notamment pour la logopédie, concernant les difficultés d'apprentissage de la lecture: observe-t-on nécessairement, associées aux difficultés en lecture, des difficultés au niveau de la représentation de l'acte de lire et de ses fonctions? Autrement dit, est-ce que les enfants qui présentent des difficultés d'identification de mots et/ou de compréhension de l'écrit ont aussi des difficultés à élaborer et à évoquer des représentations précises sur la lecture et son apprentissage en général et/ou face à un texte en particulier? Que peut-on dire des représentations de ces mauvais lecteurs? Sont-elles différentes de celles des autres apprenants du même âge? et si oui, sont-elles comparables à celles d'enfants plus jeunes mais de même niveau en lecture? ou est-ce que l'âge joue également un rôle, en terme de maturité cognitive ou d'expérience de vie et de contact avec l'écrit? Toutes ces interrogations renvoient évidemment à celle de départ, à savoir: les représentations sont-elles dépendantes des capacités en lecture? partiellement, totalement? Est-ce le contraire?

Représentations de la lecture-écriture et de ses fonctions

Les résultats de quelques recherches encore rares dans ce domaine semblent confirmer l'existence d'un rapport entre difficultés en lecture et difficultés sur le plan des représentations, sans toutefois permettre de déterminer la nature de ce lien.

Ainsi par exemple ZWOBADA-ROSEL (1991), interrogeant des enfants sur la finalité de l'écrit alors qu'il sont suivis en traitement logopédique pour des difficultés en lecture, constate que leur capacité à répondre à cette question semble liée à leur capacité à entrer dans l'écrit. Ainsi, certains de ces enfants, pourtant scolarisés depuis trois ans en primaire, ne peuvent parfois pas répondre, ou disent simplement "pour lire". On peut rapprocher cette dernière réponse de celles observées par CHAUVEAU & ROGOVAS-CHAUVEAU (1989) chez des enfants plus jeunes, qui débutent le C.P. et que ces auteurs qualifient de "justifications

qui tournent en rond". Ces derniers relèvent d'ailleurs que ce type de réponses paraît un très bon prédicteur de l'insuccès futur en lecture.

De même, une recherche-action conduite dans le cadre d'une institution genevoise accueillant des enfants présentant des troubles du comportement et de la personnalité (ABBOU et al., 1993; CORNAZ, 1993) conclut à une homogénéité entre représentations et capacités en lecture. Une quarantaine d'enfants de 9 à 12 ans ont été interrogés au moyen d'un questionnaire construit par l'équipe d'enseignants et logopédiste de l'institution, les questions portant sur les quatre points clé décrits par CHAUVEAU & ROGOVAS-CHAUVEAU (1989). Les réponses des enfants, qui présentent tous des difficultés importantes dans l'acquisition de la lecture, correspondent à celles observées chez les enfants en difficulté au C.P. Il semble donc bien que les représentations soient liées aux capacités en lecture, et que par ailleurs les enfants en grandes difficultés d'acquisition de la lecture (parfois même non-lecteurs à 9 ans ou plus dans ce groupe) aient élaboré des représentations qui ne sont pas différentes de celles d'enfants plus jeunes qui présentent également des difficultés dans cet apprentissage.

Une étude de cas que nous avons nous-mêmes entreprise (NIEDERBERGER, 1995) confirme également les observations précédentes. Cette recherche porte sur les capacités, connaissances et représentations élaborées par P., un enfant non-lecteur de 9 ans, présentant par ailleurs des troubles graves de développement du langage et de la personnalité. En reprenant le questionnaire élaboré par ABBOU et al. (1993), et en analysant les réponses de cet enfant, on constate que malgré le laconisme lié à ses difficultés particulières et notamment langagières, P. a construit des représentations sur la lecture-écriture, comparables à celles d'enfants plus jeunes que lui et encore pré-lecteurs. En effet, concernant tout d'abord les fonctions de la lecture-écriture, cet enfant semble trouver très important de savoir lire et écrire, mais il ne peut justifier cette affirmation. Il ne peut dire non plus ce qu'on lit ou écrit, mais manifeste cependant un intérêt sélectif pour certains types de livres (BD, livre sur le foot, etc.), ce qui témoigne d'une ébauche de projet personnel. Il ne peut expliquer en quoi consiste l'acte de lire, mais ses réponses indiquent clairement qu'il s'agit de donner du sens au texte (les adultes lecteurs qu'il connaît comprennent ce qu'ils lisent; on ne peut pas lire dans toutes les langues). Ainsi, l'écrit semble "porteur de sens" (CHAUVEAU & ROGOVAS-CHAUVEAU, 1989). Par contre, l'accès à ce sens reste pour lui totalement mystérieux. Le fonctionnement de notre système d'écriture, et en particulier son principe alphabétique, ne semble pas être compris. P. ne peut dire à quoi servent les lettres de l'alphabet. Il n'évoque pas du tout dans ses réponses l'écrit dans son aspect "transcripteur de parole" (CHAUVEAU & ROGOVAS-

CHAUVEAU, 1989). Enfin, cet enfant ne peut pas non plus expliquer comment on fait pour apprendre à lire. Il pense que tous les adultes savent lire et qu'ils ont fait quelque chose pour y parvenir, mais il ne peut dire quoi. Il admet également qu'on ait besoin d'aide pour apprendre, sans pouvoir expliciter. Par contre, il reconnaît que pour lui c'est difficile et que c'est une grande souffrance.

Il apparaît ainsi que les représentations de cet enfant présentent une cohérence intrinsèque. Par ailleurs, elles ne sont pas erronées, mais pour l'instant très partielles et insuffisamment précises.

A l'inverse, des observations que nous avons effectuées concernant un autre enfant, âgé de 7 ans et présentant également des difficultés d'apprentissage de la lecture, mettent en évidence des représentations cette fois peu adéquates. En effet, cet enfant pense qu'on peut apprendre à lire tout seul "*quand on a 10 ou 11 ans*", et avant "*il faut que maman s'asseye à côté de nous et nous écoute*". Ni l'école, ni l'enseignant ne sont mentionnés, ni même l'écrit et son support. Les fonctions de la lecture-écriture sont envisagées que d'un point de vue institutionnel: c'est important de savoir lire pour apprendre à lire, on écrit pour apprendre à lire également, et il ne peut dire pourquoi les adultes, qui ont déjà appris, lisent et écrivent.

On voit donc que les recherches entreprises dans ce domaine mettent toutes en évidence, tout comme celle de CHAUVEAU & ROGOVAS-CHAUVEAU (1989), la présence de difficultés sur le plan des représentations, associées aux difficultés d'apprentissage de la lecture. Ainsi, les enfants mauvais lecteurs peuvent difficilement évoquer les fonctions de la lecture-écriture, ou n'envisagent celle-ci que d'un point de vue institutionnel et non fonctionnel (pour apprendre à lire; pour passer dans le degré suivant). De même, ces enfants ne peuvent expliciter clairement et adéquatement en quoi consiste l'acte de lire, le fonctionnement de notre système d'écriture et la manière d'apprendre à lire. Toutefois, les résultats obtenus ne permettent pas pour l'instant de déterminer le sens de ce lien. La poursuite des recherches semble donc nécessaire.

Représentations des pratiques de lecture-écriture

Dans l'une de nos recherches en cours, nous avons abordé un autre aspect des représentations: les représentations des apprenants sur les pratiques de lecture-écriture à propos de différents types d'écrit. 12 enfants de 8;6 ans en moyenne, suivant normalement la 2e année primaire et 11 enfants de 9;6 en moyenne présentant des difficultés d'apprentissage de la lecture, suivant un traitement logopédique ou une scolarité spéciale, ont été interrogés. On leur a présenté diffé-

rents types d'écrits de la vie quotidienne, d'usage privé (carte d'invitation, liste de commissions, etc.) ou social (concours, publicité, etc.) et différents types de livres (dictionnaire, livre de jeux, livre de recettes de cuisine, etc.). Les enfants ont été questionnés sur leurs connaissances de ces divers écrits, ainsi que sur les situations de production et d'utilisation de ces derniers. Pour l'instant, seules certaines questions relatives aux écrits sociaux ont été analysées (voir aussi DE WECK & NIEDERBERGER, 1996). De ces premiers résultats, il ressort que les réponses des enfants des deux groupes ne se distinguent pas de manière aussi nette que sur la question des fonctions de l'écrit tel que l'ont mis en évidence les recherches précédemment citées. Toutefois, on observe bien quelques différences, mais plutôt en terme de tendances. Par ailleurs si certains types de réponses distinguent assez nettement les deux groupes, d'autres émergent également au sein même du groupe des enfants qui apprennent à lire sans difficulté et soulèvent ainsi la question des différences interindividuelles, qui ne sera pas abordée ici.

D'une manière générale, les enfants disent connaître le plus souvent 3/4 des objets présentés, avec cependant des variations importantes puisque quelques enfants disent ne connaître que 3 ou 4 des 9 objets proposés. Certains objets sont connus de presque tous les enfants: carte d'invitation, ticket de caisse, catalogue de jouets et emballage alimentaire. A l'opposé, certains autres sont très peu connus, notamment la carte de rendez-vous de médecin.

Les enfants peuvent également souvent donner un nom à ces objets (45% des réponses des deux groupes) ou le définir par son usage (30%). De même, dans les deux groupes on observe de nombreuses réponses précises concernant la situation de production, évoquant le producteur et le(s) destinataire(s) possible(s) des différents objets (50% en moyenne), et la plupart des enfants donnent dans leurs réponses le but général de la production de l'objet. Il semble donc que les enfants des deux groupes sont capables de se représenter au moins en partie la situation sociale de production et d'évoquer les valeurs de certains de ses paramètres. Enfin, concernant leur expérience de ces objets, tous les enfants disent utiliser la plupart des objets (50% à 100% des réponses) en tant que lecteur, à l'exception de la carte de rendez-vous de médecin, qu'ils connaissent d'ailleurs généralement (cf. supra).

Ainsi, on constate que tous les enfants interrogés, qu'ils aient ou non des difficultés en lecture, ont, à 8-9 ans, une certaine connaissance et une certaine pratique des écrits quotidiens et qu'ils peuvent en parler. Toutefois, on observe encore à cet âge quelques difficultés générales. Celles-ci concernent tout d'abord les noms donnés aux objets. On relève en effet dans un certain nombre de ré-

ponses des noms qui ne correspondent pas aux objets présentés (p. ex. "une carte postale" pour une carte d'invitation) ou des termes très généraux qui désignent une classe d'objets beaucoup plus large et non spécifique (p. ex. "un papier" pour une publicité). Ce type de réponses s'observe majoritairement dans le groupe des enfants présentant des difficultés en lecture (43% vs 10% des réponses de type "étiquette"). Des difficultés s'observent également au niveau des représentations de la situation de production. On note ainsi de nombreuses non-réponses concernant le producteur (10% à 17% des réponses selon les groupes). Il semble donc encore difficile parfois pour ces enfants de se représenter qui a pu produire tel ou tel écrit, alors que la question du destinataire pose moins de problème, sans doute parce que les enfants ont davantage d'expérience en tant que lecteurs qu'en tant que producteurs d'écrit (du moins pour le groupe des enfants sans difficulté: absence de non-réponses vs 8% pour les autres). On retrouve un pourcentage de non-réponses comparable à celui du producteur pour le but de la production (10% et 15%). A cela s'ajoute un certain nombre de réponses, plus fréquentes dans le groupe des enfants avec difficultés en lecture (27% et 14%), évoquant un autre but. De plus, on constate de fréquentes confusions entre le but du producteur et celui du lecteur (30% dans les deux groupes). Ainsi, quand on leur demande pourquoi on a écrit tel objet, les enfants donnent fréquemment des réponses se rapportant à l'usage qu'on peut faire de cet objet (p. ex. pour un catalogue de jouets, l'enfant dit "pour découper des images et les coller dans un cahier"). A nouveau, on peut supposer que leur plus grande expérience de lecteurs de ce type d'écrit et leur absence d'expérience de production de la plupart de ces écrits les conduit à se référer au but qu'ils poursuivent en traitant ces écrits.

On voit donc que les difficultés rencontrées par les enfants sont le plus souvent communes aux deux groupes d'enfants interrogés et la différence apparaît sur certains points seulement, essentiellement en terme de fréquence. On peut encore relever cependant quelques différences à l'intérieur même du groupe des enfants avec difficultés en lecture. En effet, ce groupe est composé de deux types d'enfants. Tous présentent des difficultés d'apprentissage de la lecture, mais à des degrés différents, et on peut distinguer des "mauvais lecteurs" et des "quasi non-lecteurs"[1]. Ce dernier groupe se distingue des lecteurs avec et sans difficultés essentiellement sur trois points. Premièrement, ils considèrent tous les objets, à l'exception de la carte d'invitation, comme difficiles à lire alors que les autres enfants trouvent généralement tous les objets faciles à lire, sauf la

[1] définis par leur incapacité à effectuer intégralement les tests de lecture (LMC de KHOMSI (1990) et TEL-CP (1987)) utilisés pour différencier les sujets avec et sans difficultés.

publicité et la carte de rendez-vous de médecin. Deuxièmement, il semble qu'ils ne se considèrent pas encore eux-mêmes comme producteurs d'écrits sociaux: peu d'entre eux disent écrire des cartes d'invitation (20% contre 60% des autres lecteurs avec difficultés et 80% des lecteurs sans difficulté) et aucun des listes de commission (contre respectivement 25% et 50% des autres sujets). Enfin, ils ne recourent pratiquement jamais à l'écrit qui leur est présenté pour répondre aux questions, notamment à celle relative au producteur. Ils émettent ainsi une hypothèse qu'ils ne tentent pas de vérifier ou renoncent à répondre, alors que les autres recherchent parfois dans le texte un indice de la provenance de l'objet (18% et 40%). Par exemple, pour le concours, l'identification du nom d'un grand magasin dans le texte les conduit à supposer que le producteur est un employé de ce magasin.

Ainsi on voit bien par les premiers résultats de cette étude des connaissances et pratiques de lecture des écrits sociaux que les représentations des enfants de 8-9 ans sont encore en cours d'élaboration et donc que celles-ci peuvent être très différentes d'un enfant à l'autre. Ces différences semblent en partie liées aux capacités en lecture, notamment quant à leur précision (noms donnés aux objets, situation de production) et pour ce qui est de la capacité à construire de nouvelles représentations face à un objet inconnu (recours à l'écrit pour élaborer des hypothèses). Toutefois, si, à nouveau, les résultats obtenus mettent en évidence un rapport entre capacités en lecture et représentations, ceux-ci ne permettent pas de se prononcer sur la nature de ce lien. De plus, ce lien n'apparaît pas aussi systématique que dans le cas des représentations des fonctions de l'écrit. La poursuite de cette recherche, qui prévoit d'interroger des enfants plus jeunes prélecteurs et des adolescents présentant de graves difficultés d'apprentissage de la lecture, permettra peut-être d'apporter quelques éléments de réponses nouveaux concernant le rôle de l'âge et des capacités en lecture dans l'élaboration des représentations. Pour conclure sur cette question, force est de constater qu'actuellement, les recherches entreprises soulèvent davantage d'interrogations qu'elles n'en résolvent et ouvrent de ce fait un large champ d'investigation. Il n'est donc pas possible pour l'instant de dégager des principes clairs que l'on pourrait intégrer aux propositions logopédiques ou pédagogiques. Toutefois, il apparaît nettement que la dimension des représentations ne peut être évacuée de ces dernières.

De fait, la question des représentations de l'écrit a rencontré ces dernières années un vif intérêt auprès des logopédistes travaillant avec des enfants présentant des difficultés d'apprentissage de la lecture. Cette approche permet en effet de s'intéresser à l'enfant lui-même, à ses pratiques, à ce qu'il pense et à ce

qu'il peut en dire, et plus seulement à ses performances en lecture et en écriture, forcément restreintes et qui signent son échec. L'analyse approfondie des représentations d'un enfant peut parfois conduire de ce fait à transformer radicalement l'image qu'on se faisait de celui-ci. Si l'on reprend l'exemple de P. (NIEDERBERGER, 1995), l'analyse de ses capacités en lecture et écriture met en évidence des difficultés très importantes compte tenu de son âge (9;5 ans): aucune conduite relative au code ou témoignant de la compréhension du système alphabétique, identification de quelques mots dans un contexte très connu qui les rend prévisibles, connaissance de quelques lettres et de leur nom, écriture souvent correcte de son prénom, copie possible mais avec dégradation rapide de la performance. Or à travers l'étude des représentations de cet enfant, il apparaît clairement que P., malgré ses difficultés très importantes (et qui dépassent largement, rappelons-le, le domaine de l'écrit), a lui aussi des idées sur la lecture-écriture, et qui présentent une certaine cohérence, ce dont on était loin de se douter. Cette analyse a permis également de révéler son grand intérêt pour les livres et cet apprentissage ainsi qu'une profonde souffrance face à cet échec, qui a pu être dite et reconnue.

Outre cet éclairage complémentaire, que peut apporter l'étude des représentations d'un enfant sur le fonctionnement de ce dernier dans le domaine du langage écrit, cette approche peut conduire également à de nouvelles propositions thérapeutiques, portant sur les représentations même de la lecture-écriture et des écrits, et aidant l'enfant à élaborer de nouvelles représentations, à préciser celles qu'il a déjà construites ou à les modifier.

L'étude des représentations ne saurait évidemment remplacer un examen approfondi des capacités de l'enfant ni constituer l'objectif unique d'une prise en charge logopédique. Toutefois, elle nous apparaît désormais constituer un aspect incontournable de l'évaluation et des traitements pour les logopédistes, dont la tâche est de considérer les difficultés en lecture telles qu'elles s'inscrivent dans le développement global de l'enfant. Ainsi cette approche apparaît comme un complément nécessaire aux deux autres perspectives évoquées au début de cet article et permet d'aborder les dimensions culturelles et sociales de l'apprentissage de la lecture. Cette dernière n'est plus envisagée seulement comme une activité nécessitant des compétence particulières ou comme la redécouverte progressive du fonctionnement d'un système particulier de notation, mais aussi et à la fois comme un instrument de communication inventé par les hommes, qu'il s'agit de s'approprier et dont il faut apprendre les buts et les usages. L'intégration de ces différentes dimensions semble indispensable si l'on veut rendre compte de toute la complexité et des enjeux de cet apprentissage.

Bibliographie

ABBOU, J.-J., COMTE, F., CORNAZ, F., CURCHOD RACHEZ, S. & GENECAND, S. (1993): "Dur, dur d'être un lecteur", *Journal de l'enseignement primaire*, DIP Genève, 44, 7-10.

BESSE, J.-M. (1993): "L'activité conceptualisatrice de l'enfant face à l'écrit". In: JAFFRÉ, J.-P., SPRENGER-CHAROLLES, L. & FAYOL, M., (Eds), *Lecture-Ecriture: Acquisition*, Les Actes de la Villette, Paris, Nathan.

CARAYON, C. (1991): "Lire: pour quoi faire? La représentation de la lecture chez l'enfant", *Bulletin de Psychologie*, XLIV(400), 215-221.

CHANQUOY, L. (1995): "What do preliterate children think about writing and reading?" *IV European congress of psychology*, Athens, July 1995.

CHAUVEAU, G. (1991): "Les jeunes enfants et l'entrée dans l'écrit", *Migrants-Formation*, 87, 22-45.

CHAUVEAU, G. & ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1989): "Les idées des enfants de 6 ans sur la lecture-écriture". *Psychologie scolaire*, 68, 7-28.

CORNAZ, F. (1993): "Voyage sur un thème "bateau": la lecture-écriture". *Parole d'Or*, 12, 17-20.

DEMONT, E., GAUX, C., FAUCHER, I., GAUTHEROT, S., & GOMBERT, J.-E. (1992): "Développement métalinguistique et acquisition de la lecture". In: BESSE, J.-M., DE GAULMYN, M.-M., GINET, D. & LAHIRE, B. (Eds.), *L'"illettrisme" en questions* , Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

DOWNING, J. & FIJALKOW, J. (1984): *Lire et raisonner*, Toulouse, Privat.

DE WECK, G. & NIEDERBERGER, N. (1996): "Représentations sur les pratiques sociales de l'écrit et apprentissage de la lecture", *TRANEL*, 25, 155-171.

FAYOL, M., GOMBERT, J.-E., LECOCQ, L., SPRENGER-CHAROLLES, L & ZAGAR, D. (1992): *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, P.U.F.

FERREIRO, E. (1988): "L'écriture avant la lettre". In: SINCLAIR, H. (Ed.), *La production de notations chez le jeune enfant*, Paris, P.U.F.

FIJALKOW, J. & LIVA, A. (1988): "La copie de texte comme indicateur de l'apprentissage de la langue écrite par l'enfant", *European journal of psychology of education*, 4 (3), 431-447.

FIJALKOW, J. & LIVA, A. (1993): "Clarté cognitive et entrée dans l'écrit: construction d'un outil d'évaluation". In: JAFFRÉ, J.-P., SPRENGER-CHAROLLES, L. & FAYOL, M., (Eds), *Lecture-Ecriture: Acquisition*, Les Actes de la Villette, Paris, Nathan.

GOMBERT, J.-E. (1990): *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.

GOODMAN, Y. (1986): "Children coming to know literacy". In: TEALE, W.H. & SULZBY, E. (Eds), *Emergent literacy: writing and reading*, Norwood, New Jersey, Abex Publishing Corporation.

GIRIBONE, C. & HUGON, M. (1987): *Test de l'efficience de la lecture au cours préparatoire : "Claire et Bruno"*, Paris, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

KHOMSI, A. (1990): *Epreuve d'évaluation de la compétence en lecture : lecture de mots et compréhension*, Paris, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J. B. (1967): *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, P.U.F.

NIEDERBERGER, N. (1995): *Entrée dans l'écrit d'un enfant présentant des troubles du développement du langage et des troubles de la personnalité*, Mémoire de diplôme en logopédie, FPSE, Université de Genève.

OUZOULIAS, A. (1995): *L'apprenti lecteur en difficulté*, Paris, Retz.

PRÊTEUR, Y. & CARAYON, C. (1986): "L'intérêt pour la lecture parmi les loisirs chez l'enfant de 6 à 12 ans: étude de l'influence du milieu socio-culturel sur le choix des loisirs et la compétence en lecture", *Enfance*, 2-3, 279-296.

PRÊTEUR, Y., & SUBLET, F. (1989): "Conduites épilangagières de lecteurs débutants vis-à-vis des livres de jeunesse selon leur éducation familiale et scolaire. Interrelations entre diverses compétences de lecture à plusieurs niveaux". *Enfance*, 42(3), 107-122.

REUTER, Y. (1986): "Lire: une pratique socio-culturelle", *Pratiques*, 52, 64-82.

RIEBEN, L. (1993): "Production écrite en situation de classe et acquisition de connaissances lexicales". In: JAFFRÉ, J.-P., SPRENGER-CHAROLLES, L. & FAYOL, M., (Eds), *Lecture-Ecriture: Acquisition*, Les Actes de la Villette, Paris, Nathan.

RIEBEN, L. & PERFETTI, Ch. (Eds) (1989): *L'apprenti lecteur: recherches empiriques et implications pédagogiques*, Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé.

SUBLET, F. & PRÊTEUR, Y. (1988): "Les conduites réflexives d'enfants de 5 à 6 ans vis-à-vis des livres de jeunesse", *Revue française de pédagogie*, 85, 47-54.

ZWOBADA-ROSEL, J. (1991): "Lire pourquoi faire? ou de l'interdit de savoir. Enjeux pragmatiques et/ou affectifs du cognitif". *Rééducation Orthophonique*, 168, 415-433.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 66/1997, 131-151

Accès au monde scriptural et psychogenèse

Monique FRUMHOLZ

Abstract

The most common approach among speech therapists concerning the problems children encounter in their writing practice considers that their errors are caused, in most cases, by a pathology linked to instrumental difficulties. Such a perspective implies a rehabilitation consisting, roughly, in working at the core of such or such deficient function.
My question is the following: does a psychoanalytical approach connected with linguistic inputs allow to open new perspectives on writing difficulties? In particular, what role could the paternal metaphor play in the more or less greater ease children/adolescents invest their writing?

Je vais tenter dans cet article, en m'appuyant sur ma pratique clinique, de montrer pourquoi l'accès au monde scriptural peut rester longtemps problématique au point de poser des problèmes à toute une population d'enfants, d'adolescents voire d'adultes.

Dans un premier temps, je préciserai rapidement le sens que je donne au terme de dispositions "méta". Pour éviter tout malentendu terminologique, je rappellerai ensuite ce que j'entends par "écriture" en la définissant dans un premier temps comme l'acquisition de nouvelles compétences langagières. A ce propos, je reviendrai brièvement sur les concepts d'ordre scriptural (PEYTARD, 1970) et de "genres seconds" (BAKHTINE, 1979).

Je tenterai dans un deuxième temps d'inscrire l'accession à ces conduites "méta" dans le développement psycho-affectif de l'enfant en insistant tout particulièrement sur le rôle indispensable que joue la fonction paternelle.

Je tenterai ensuite de montrer, d'un point du vue plus psychanalytique, en quoi la fonction paternelle joue un rôle déterminant ou tout au moins facilitateur dans cette entrée dans un univers qui est, on le verra dans le troisième point, par bien des aspects, un univers du manque.

Pour finir, j'illustrerai mes propos à l'aide d'exemples tirés de ma pratique professionnelle en thérapie du langage auprès d'enfants en difficulté scripturale.

Qu'entendre par attitude "méta".

Le terme de "métalangage" est loin d'être parfaitement univoque. Il oscille le plus souvent entre deux grandes acceptions : il est utilisé soit comme synonyme

de "terminologie technique", soit dans le sens beaucoup plus large d'outil de prise de conscience de nos opérations métacognitives.

Je précise, concernant la première acception, que cette terminologie technique n'est pas limitée au métalangage grammatical. On pense en effet trop souvent aux classiques relations morpho-syntaxiques dans la phrase (notion de genre, nombre, fonction, etc ou encore aux sous-routines orthographiques) en oubliant qu'il concerne également les niveaux textuels : notion de genres, de types de textes, les procédés de prise en charge énonciative (marque de personnes, modalisations, traces du positionnement du locuteur/scripteur, traces d'intégration des propos tenus par des tiers dans les discours rapportés par exemple) les indices pragmatiques (qui parle à qui, de qui, quand), le plurisystème graphique et ses rapports avec le système phonologique, le fonctionnement sémiologique de l'écrit (ponctuation, typographie, sens de l'écriture, occupation de l'espace page)....

Cette terminologie technique de par son vocabulaire très spécifique est perçue souvent comme ayant un caractère opaque voire mystifiant. Il n'est pas rare qu'elle soit assimilée par les non spécialistes à un pur jargon dont ils ne parviennent pas à saisir l'intérêt et qu'ils ressentent plutôt comme une pratique d'exclusion. A la décharge de ces derniers, l'on peut dire que trop souvent les instances enseignantes se contentent de la présenter comme une simple activité d'étiquetage déconnectée de toute réflexion linguistique ou plus largement langagière et communicationnelle.

L'aspect réflexion métalinguistique ressort davantage dans la deuxième acception du terme. C'est d'ailleurs dans ce sens que s'inscrit ma contribution. Les capacités "méta" ne renvoient pas pour moi à la "simple" compétence à classer des faits de langue sous des classifications officielles aussi exhaustives qu'elles puissent être. Sous l'expression de conduites "méta", je désigne un ensemble d'attitudes, de postures qui se caractérisent par une mise à distance, un recul du locuteur/scripteur par rapport à la communication, au langage, à la langue. Ces questionnements que les locuteurs/scripteurs ont par rapport à leurs pratiques communicationnelles, langagières et linguistiques peuvent ou non s'exprimer dans une terminologie scientifique reconnue.

Dans ces deux acceptions, le discours "méta" fait de la langue, du langage, de la communication un ensemble de formes sur lesquelles réfléchir et non un instrument de communication visant l'interlocuteur. Ce qu'il est important de retenir pour la bonne compréhension de la suite, c'est cette idée de "rupture". Il y a dans le comportement "méta" possibilité d'une rupture d'avec une pratique en

situation dans laquelle le locuteur/scripteur serait pris sans avoir conscience de ce qu'il y fait ni de comment il s'y prend pour le faire. Le discours "méta" implique un écart, un décollement, un espace entre celui qui parle et/ou écrit et celui qui se regarde parler et/ou écrire.

On trouve une première trace de cette rupture dans la pratique langagière elle-même, dans ce qu'on appelle les conduites monologales ou encore les conduites langagières "décontextualisées". BAKTHINE parle lui de "genres seconds". Contrairement aux "genres premiers" où les échanges verbaux spontanés sont régulés dans et par la situation, les genres seconds concernent des discours se déroulant ailleurs et à un autre moment. Les discours produits présentent une cohésion interne, font référence à d'autres textes, utilisent des sous-systèmes d'outils linguistiques (organisations textuelles, anaphores, système temporel, modalisation...). Ils impliquent de la part du locuteur la capacité de reconstruire linguistiquement, de mettre en mots, le contexte dans lequel s'est déroulé l'événement à relater. Voyons ce dernier point un peu plus en détails.

L'accession aux genres seconds

BAKHTINE (1979, 267) oppose les genres "premiers" et qui *"se sont constitués dans les circonstances de l'échange verbal spontané"* et les genres "seconds" qui *"apparaissent dans les circonstances d'un échange culturel (principalement écrit) — artistique, scientifique, socio-politique — plus complexe et relativement plus évolué"*.

PEYTARD (1970, 35) de son côté pose la langue parlée et la langue écrite non pas comme deux niveaux de langue mais *"comme deux réalisations dans deux systèmes différents"*. Il définit les concepts d'ordre oral et d'ordre scriptural et s'attache à décrire les attitudes particulières du sujet selon qu'il se trouve dans l'un ou l'autre de ces deux ordres. *"Les concepts d'ordre oral/scriptural devraient conduire à caractériser, non pas encore au niveau de la syntaxe ou du vocabulaire [...] le message, mais les conditions mêmes que connaissent émetteur et récepteur pour sa réalisation"* (*ibid*, 38).

Chez ces deux auteurs, le point fort est mis sur la situation dans laquelle le message va être produit. Il n'y a d'ailleurs pas d'un côté l'oral et de l'autre l'écrit, mais bien plutôt un *continuum communicatif*, comme le dit DABÈNE (1987, 23), entre les deux ordres qui va d'un *"maintenant - dans le même lieu"* à un *"ailleurs - à un autre moment"* en passant par un *"maintenant-ailleurs mais ici quand même "* etc *"dans une combinaison de plus en plus complexe des variables*

originairement dévolues à l'oral (ici -maintenant - non verbal) ou à l'écrit (ailleurs - à un autre moment - sans non verbal)".

Davantage sans doute chez BAKHTINE, l'accent est mis sur les compétences psycho-cognitives qui sont requises pour la maîtrise de ces nouvelles situations appartenant aux genres seconds.

Si les genres premiers se caractérisent par les trois points suivants que nous rappelle SCHNEUWLY (1993, 163) :

"a) échange, interaction, contrôle mutuel par la situation ;
b) fonctionnement immédiat du genre comme entité globale contrôlant tout le processus comme une seule unité ;
c) pas ou peu de contrôle métalangagier de l'action langagière en cours", a contrario, les genres seconds eux seront *"non contrôlés directement en situation [...] fonctionnant psychologiquement par entités séparées, nécessitant des mécanismes de contrôle autres et plus puissants".*

Ce qui est pointé ici, c'est le changement radical, la révolution que provoque l'apparition des genres seconds dans la façon de concevoir son rapport au langage.

Ce changement se fait ressentir à différents niveaux, SCHNEUWLY (1993, 169/170) l'exprime ainsi :

"— *autonomisation des niveaux d'opération langagière et possibilités accrues d'un contrôle conscient et volontaire ;*
— *possibilité de choix à ces différents niveaux, notamment de la perspective énonciatrice, d'unités langagières diverses, de plans de texte ;*
— *possibilité de combinaison libre de genres et de types"*

VYGOTSKY (1985) s'est lui aussi penché sur cet aspect de transformation, il oppose dialogue et monologue comme des processus de niveaux différents, le monologue étant pour lui une fonction psychique supérieure provenant de la transformation de la fonction de dialogue et nécessitant moins de contrôle du processus psychique. *L'essentiel pour Vygotsky*, comme l'exprime SCHNEUWLY (1989), *semble être le changement de rapport du sujet à son propre langage et à la situation de production, avec comme vecteurs les dimensions "volontaire et conscient", aussi bien pour les processus psychiques impliqués que pour les unités linguistiques, résultat de ce processus. Vygotsky parle de "nouvelle fonction psychique".*

Il y a donc bien dans ce qui vient d'être évoqué, la notion de "rupture", rupture dans la pratique langagière elle-même dans la mesure où il s'agit, dans

cette accession aux genres seconds, d'une première extériorisation, objectivation du langage pris en quelque sorte pour lui-même, considéré comme dissociable des situations d'énonciation. En ce sens, on peut considérer l'entrée dans la maîtrise des genres seconds comme un premier pas vers un recul de type "méta" puisqu'il implique du locuteur un premier degré de prise de contrôle sur ses productions langagières.

Un enfant déjà engagé dans cette pratique langagière de type monologal a effectivement opéré une première séparation entre ses dires et les situations dans lesquelles ils ont été proférés. Un tel sujet est parvenu, comme le dit SCHNEUWLY (1989), à instaurer un rapport médiat à la situation matérielle de production. La confrontation avec le scriptural l'engagera plus radicalement dans la maîtrise de ce rapport distancié au langage.

Les thérapeutes du langage sont bien placés pour savoir que de nombreux enfants, adolescents voire adultes ne parviennent que très difficilement à cette maîtrise des genres seconds sans laquelle pourtant l'entrée dans l'écrit devient problématique. Différentes causes ont été évoquées pour expliquer ces échecs, des causes médicales, instrumentales, sociales, cognitives. Il ne m'est pas possible ici de revenir sur toutes ces analyses qui ne sont pas dénuées d'intérêt, ne serait-ce que par la multiplicité des points de vue qu'elles offrent. Il me semble cependant que tous ces regards se situent en aval, dans l'après-coup, dans le constat et qu'à ce titre, il serait important pour mieux cerner les choses de revenir un peu en amont, de s'interroger sur ce qui permet une construction progressive et satisfaisante de ce "langage dans la distance", premier pas vers une maîtrise de type "méta". Je vais m'appuyer pour cela sur l'entrée psychanalytique. Certes l'éclairage psychanalytique n'est peut-être pas en soi très novateur, il ne prétend pas non plus être le seul valable, mais il me semble cependant qu'il est sans doute celui qui se situe le plus en amont, car c'est bien en venant au monde que le bébé s'inscrit dans un certain rapport au langage. Ce rapport va plus ou moins se modifier en fonction des données psycho-sociologiques, mais il restera néanmoins marqué de cette charge affective indélébile du rapport duel — dans les deux sens du terme — à la mère et de la façon dont ce rapport aura ou non été repris dans une dialectique ternaire induite par l'intervention de la fonction paternelle.

Il me semble en effet de plus en plus net, au fil de ma pratique, que cette transformation cognitive dont parlent les différents auteurs évoqués ne peut s'établir sereinement sans qu'ait eu lieu une transformation plus radicale, celle qu'autorise l'intervention symbolique de la fonction paternelle, et qui permet à

l'enfant de quitter le langage maternel de la sphère intime pour entrer dans celui des échanges d'une autre nature.

Je vais donc tenter de montrer l'importance sur le plan langagier de cette **fonction** paternelle et de la réorientation qu'elle permet, en tant qu'instance **tiers** dans la régulation des interactions mère/enfant.

L'importance de *la métaphore paternelle* dans l'accession à une compétence de type monologique

Au départ, les rapports langagiers mère/enfant sont consacrés pratiquemment en totalité aux soins corporels. DOLTO (1985, 67) le formule ainsi : *"[...] la fonction mammifère biologique de l'être humain existe aussi, mais elle est totalement marquée par le langage"*. Le langage ponctue et accompagne les soins (dominante orale). Il est utilisé en situation, en présence des deux partenaires et à propos de ce qui se passe entre eux. Au fur et à mesure de la prise d'autonomie, les interventions de la mère ou de son substitut vont concerner de moins en moins la nourriture et l'apprentissage de la propreté.

L'acquisition de la propreté sphinctérienne (dominante anale), et par ce biais d'une certaine forme de contrôle sur soi et sur le monde, va être une étape importante dans l'évolution de l'enfant lui permettant d'aller vers un langage de moins en moins imbriqué dans l'agir et le faire de l'autre. L'enfant pouvant se déplacer dans un espace plus vaste, les échanges vont s'effectuer à distance, hors manipulations corporelles et concerner d'autres sujets que le maternage. L'enfant verra sa mère occupée ailleurs, à autre chose et par d'autres personnes (notamment le père). Elle ne pourra plus satisfaire sur le champ ses désirs. Aux demandes pressantes de l'enfant, elle proposera des réponses verbales différant dans le temps la réalisation de ses désirs. L'enfant découvrira ainsi la dimension du temps et commencera à l'apprivoiser verbalement. Il passera d'une situation où tout se déroulait en temps réel (présent) à un univers du "tout à l'heure", du "bientôt", du "plus tard", du "demain", puis du "hier" etc.

Les échanges pourtant se dérouleront encore majoritairement dans le *hic et nunc*. Ce n'est qu'avec l'entrée à l'école maternelle d'une part, et le début de la crise œdipienne d'autre part, que les choses vont véritablement se modifier dans la nature des échanges.

L'entrée à l'école maternelle (et certainement d'autres expériences plus précoces de séparation comme des séjours à la crèche, chez la nourrice, chez les grands-parents, etc.) va donner à l'enfant la possibilité de mettre en mots un

vécu qu'il n'aura pas partagé avec ses parents. Il découvre ainsi cette autre dimension du langage ouvrant sur d'autres modalités interactives appartenant aux genres seconds. C'est en quelque sorte la première expérience de communication à distance qui lui est proposée. Il va pouvoir parler à ses parents de quelque chose qui s'est passé à un autre moment, dans un autre lieu et en dehors de leur présence. On comprendra aisément l'importance de la présence de ces moments *de séparations effectives d'avec la mère et le milieu familial* dans la construction d'un langage "décontextualisé" où, comme le dit GOMBERT (1990, 197), *"[...] les significations [ne sont plus] dépendantes de la situation de production et de l'expérience partagée par les interlocuteurs"*.

Mais ces moments de séparation ne sont possibles que si l'enfant a été introduit à une séparation beaucoup plus fondamentale, celle qui lui permet, au terme d'un conflit plus ou moins douloureux, de s'identifier au parent du même sexe que lui.

On a vu précédemment le rôle de régulation pulsionnelle que joue la dimension temporelle chez l'enfant, lui permettant de différer la réalisation de ses besoins et par le fait de les faire passer à l'état de désirs, de contenants de pensée.

On a moins insisté sur le rôle joué par le père ou son substitut au cours de ce développement psycho-langagier et pourtant il est fondamental. En effet, l'enfant comprend à cette même période qu'il n'est pas le seul objet d'amour de la mère. Un autre est là qui occupe l'attention de la mère. C'est en général le père de l'enfant qui jusqu'alors était resté dans la nébuleuse maternelle. Cette découverte de l'autre, rival dans l'amour de la mère, signe l'entrée dans la crise œdipienne, conflit fondamental dans la construction de la personnalité marquant incontestablement un tournant dans les pratiques langagières.

L'intervention structurante du père sur l'enfant a été démontrée par différents auteurs. Je n'y reviens que pour faire ressortir ce qui me semble ici pouvoir éclairer mon propos.

Comme le dit fort bien NAOURI (1995, 167), *"une mère peut étendre à l'infini et sans limite de temps sa gentillesse, sa disponibilité, son dévouement et sa serviabilité. Son rêve permanent n'est-il pas que son enfant "ne manque de rien"" ?* Cette attitude touchante n'en est pas moins d'essence incestueuse et "redoutablement invalidante".

Le terme d'inceste ne doit pas être entendu dans sa seule composante génitale. Il recouvre quantité d'attitudes. Un bref retour étymologique permet d'éclairer simplement les choses. Le terme d'"inceste" dérive du latin *"incestus"* forgé sur

"in/castus" signifiant "pur", "chaste". Rapidement le mot *"castus"* a été remplacé par *"cassus"* (supin du verbe *"careo"* "je manque") signifiant "vide". On a donc deux sens dans *"incestus"*, celui de "non pur", "non chaste" et celui de "non manquant". *"Ce qui laisse entendre — la langue, là, en témoigne — qu'il n'est pas excessif de faire équivaloir le désir de la mère que son enfant "ne manque de rien" à une relation authentiquement incestueuse"* (NAOURI, 1995, 167). Telle est donc par essence la **fonction maternelle** et on comprend bien qu'il est de la plus haute importance qu'elle puisse rencontrer une limite permettant de préserver l'enfant de ses effets destructeurs. Ce rôle revient à la **fonction paternelle**. NAOURI (1995, 177) parle de fonction "butoir", une fonction qui censure *"la propension maternelle à répondre sans délai au besoin de l'enfant [et qui] fait émerger chez ce dernier la perception salutaire du manque (être manquant, c'est être "castus" c'est-à-dire le contraire de "incestus") et la notion de demande, autrement dit pour l'enfant, la conscience possible de lui-même et la marque la plus pure de son désir"*.

LACAN (1966, 1973 et 1994) parlait lui de l'importance de la métaphore paternelle, fonction symbolique qui permet à l'enfant de dégager la place fondamentale du manque, de ne plus être en position de phallus de la mère (l'enfant veut combler la mère) mais en position d'avoir le phallus ou de ne pas l'avoir.

Pour le dire plus clairement, et au risque de simplifier un peu trop les choses, ce qui importe c'est que la femme qui a mis cet enfant au monde ne se réduise pas à cette fonction maternelle et qu'elle retrouve sa dimension pleine de femme, c'est-à-dire qu'elle existe pour elle-même et non pas uniquement pour son enfant. C'est **un autre** — peu importe finalement qui il est, peu importe s'il est présent "en chair et en os" au quotidien — qui va lui permettre de renouer avec cette dimension de femme et de transmettre à l'enfant la loi de l'altérité. La mère, qui se souvient qu'elle est aussi et avant tout peut-être une femme, est porteuse de cette parole introduisant l'enfant dans un monde régi par une loi sécurisante.

On comprend l'importance de cette fonction qui ouvre à l'enfant un tel lieu (il n'est plus livré à la toute-puissance maternelle) où il pourra s'inscrire en son nom propre et faire émerger son désir. Elle va permettre à l'enfant de renoncer à prolonger et/ou à reproduire l'état d'indifférenciation qui existait entre lui bébé et sa mère, il découvrira l'altérité et il fera l'expérience de la "chasteté". Ceci signifie qu'il sera capable d'instaurer une relation à autrui qui respecte la différence des sexes et qui consent au manque (il n'est plus pris à l'intérieur "in", il existe comme sujet à part entière à l'extérieur de l'autre "castus"). Il

abandonnera ses fantasmes de toute puissance. Il sera ainsi en position de verbaliser, de mettre en mots, des sentiments, des événements, des pensées, qu'une situation fusionnelle[1] rendait totalement superflu.

Parce qu'il décolle l'enfant de l'indifférencié, du même, de l'immédiat (principe de plaisir, "tout, tout de suite", ici et maintenant) et le confronte à la présence de l'autre, de la loi, du médiat (principe de réalité, "pas tout", "plus tard", "peut-être"), la fonction paternelle autorise l'accession à un autre mode d'échange, celui qui s'inscrit dans la distance. Parce qu'elle est intériorisation d'une instance de contrôle, elle décolle l'enfant de lui-même et lui permet des retours réflexifs d'une part sur ce qu'il fait, ce qu'il dit et sur la manière dont il le dit, et d'autre part sur les dires et les faires de l'autre. C'est dans cet espace ainsi créé entre lui et les autres et aussi entre lui et le langage que va se construire une position de type "méta", et s'amorcer la transformation cognitive que la rencontre avec le scriptural poursuivra.

Chez certains enfants la métaphore paternelle se met en place plus difficilement, contrariée par des attitudes et/ou des relations langagières de parents (qu'il s'agisse du père ou de la mère) ne parvenant pas à faire le deuil de l'enfant idéal et le maintenant dans un état de dépendance. Pris dans le principe de plaisir, ces enfants veulent tout, tout de suite et ne supportent pas d'attendre et de différer leurs demandes. Leur langage reste englué dans l'urgence du faire et de la satisfaction. Leur mode d'échange reste celui de l'ici et maintenant, et ils ne parlent que pour obtenir de leur interlocuteur la satisfaction immédiate de leurs besoins, similaire à la satisfaction de type oral/anal qu'ils obtenaient lorsqu'ils étaient bébés.

C'est en ce sens que l'on peut parler de retard de langage. La position langagière de ces enfants qui ne sont pas sevrés de leur mère et qui n'ont pas sevré leur mère de leur présence (DOLTO, 1988), reflète cette dimension psycho-affective et la place qu'ils occupent dans la triangulation.

On saisit mieux maintenant pourquoi cet ancrage dans le présent et dans l'agi ne peut que rendre difficile l'entrée dans un langage "décontextualisé[2]", et freiner voire empêcher l'accession à une position "méta". Sans cette rupture d'avec l'autre en soi, il semble que toute mise à distance — fût-elle langagière ou tout particulièrement si elle est langagière — devienne problématique.

---

1 Ce terme de "fusion" n'implique pas que la relation soit idyllique mais simplement l'absence de séparation d'avec l'autre.

2 Il serait plus exact de dire "à recontextualiser".

L'écriture, *un transformateur cognitif*

Voyons maintenant d'un peu plus près en quoi le scriptural de par sa nature même peut réactiver des angoissses dues à des positions psycho-affectives fragiles et déboucher sur des blocages.

Comme le rappelle LAHIRE (1994) évoquant les travaux de GOODY (1979) et de VYGOTSKY, l'écriture a un rôle de transformateur cognitif. Il suffit pour s'en convaincre de se reporter aux opérations langagières qui sont à la base de son élaboration et de constater tout le travail de reprise, de manipulation des données, de réorganisation que ces traces livrées au regard dans la permanence et la visibilité autorisent. Prenons simplement l'exemple du système de notation de type alphabétique dans lequel nous fonctionnons. Il implique une véritable analyse phonétique de la langue[1]. LAHIRE (1993, 3) l'explique fort bien : *"en analysant la substance phonique du langage à l'aide d'unités graphiques élémentaires, les voyelles et les consonnes, et en gelant le sens des mots les scripteurs opèrent des différences entre le signifiant (graphique ou phonique) et le signifié d'une part, le signe (signifiant et signifié) et le "réel" (les "choses", le "monde", le "référent") d'autre part"*. Cette démarche que chaque élève doit refaire à son tour relève bien "d'un rapport réflexif plus distancié au langage".

L'écriture s'inscrit donc bien dans cette capacité à gérer le langage dans la distance. Dans la mesure où elle l'inscrit sur une surface, elle ajoute à cette distance une perspective spéculaire qui rend possible l'observation, la manipulation, l'objectivation des données, autant d'opérations qui éloignent encore davantage les dires de leur ancrage énonciatif.

La compétence scripturale requiert bien le changement de perspective introduit par la fonction paternelle, à la fois elle la postule et elle la prolonge de par le caractère très normatif de son univers. Ceci explique pourquoi un certain nombre d'enfants non encore et/ou mal introduits au manque vont refuser de faire leur entrée dans le scriptural et ne bénéficieront pas du même coup — on voit comment le cercle vicieux s'installe — de l'effet en retour de l'acculturation à ce mode d'échange : bain de langage écrit, découverte de différents types de textes ayant différents effets pragmatiques, découverte de différents systèmes d'écriture, découverte et/ou consolidation du rapport médiat à la situation de production, meilleure maîtrise dans la planification autogérée des dires et des textes produits, diversification et complexification des opérations langagières en fonction des situations de communication de plus en plus complexes.

[1] Ce qui a d'ailleurs fait dire à plusieurs auteurs que les premières écritures sont en elles-mêmes des sciences du langage.

S'il est beaucoup plus difficile pour ces enfants, englués dans un réel-imaginaire insuffisamment couplé au symbolique, de supporter les effets de cette transformation cognitive qu'entraîne l'entrée dans le scriptural, c'est bien évidemment parce que le monde scriptural les confronte à un univers langagier ne fonctionnant plus que dans la décontextualisation, le manque, l'absence qu'il faut apprendre à gérer verbalement.

En effet, par plusieurs de ces aspects, l'écriture donne à voir, matérialise dans la visibilité l'absence, celle de l'autre, la sienne propre qu'elle renvoie dans la dimension spéculaire de la trace — tout particulièrement dans la démarche de *désincorporation* dont elle procède (LAHIRE 1994) — et qu'il faut apprivoiser dans les stratégies de discours autogéré.

L'écriture prend place dans ce lieu dont on disait plus haut qu'il s'ouvrait, sous l'effet de la métaphore paternelle, à la différence, à l'écart, au manque. L'étymologie du mot "écrire" est en ce sens, une fois de plus, très intéressante. Comme nous l'apprend CALVET (1993, 145) *"le mot "écrire" vient d'une racine attestée en indo-européen "sker ou ker exprimant l'idée de "couper", et que l'on retrouve en sanskrit sous la forme de krnati, "blesser" et krit., "couteau""*. Calvet évoque une forme élargie *squeribh* "inciser" regroupant à la fois l'idée de "scarifier" et celle d'"écrire". Il ajoute *"[...] cette idée de "couper" s'est très tôt appliquée à ce que l'on pouvait détacher par petits morceaux, par lambeaux : en français le cuir et l'écorce [...]. Des lambeaux de cuir aux lambeaux de chair, il n'y a que l'espace d'un coup de couteau plus profond, et l'on retrouve cette racine dans un grand nombre de mots. Par le biais du latin carnis, nous avons "chair", "charnier", "charogne", en français [...]"*. Ecrire renvoie donc bien à une problématique de la coupure, de la séparation, de la castration même au sens où ces termes de "blessure", "scarification" peuvent évoquer le personnage de père primordial de *Totem et Tabou*, père castrateur de la circoncision mythique.

Dans une toute autre intention sans doute, LAHIRE (1994, 16) évoque lui-aussi cette dimension de séparation quasi physique. Il insiste sur le fait que contrairement à la parole qui ne vit qu'à l'état "incorporé", l'écriture procède d'une démarche de "désin-**cor**poration ". Je reprends ce terme au plus près de son signifiant.

Dans l'écriture, c'est le corps qui tombe, le corps parlant tombe en même temps que la voix, rythmée par le souffle, support des signifiants certes mais aussi fragment de réel et que les signifiants graphiques ne reprennent pas à leur compte. Le corps agi — gestes, mouvements, mimiques, regards— s'efface pour laisser la place à des traces graphiques support à une autre forme de médiation,

un échange hors portée du regard et de la voix. L'écriture ne surgit que d'une mise en scène reconstruisant en mots les instances énonciatrices et les éléments situationnels, non-verbaux, supra-segmentaux manquants. C'est comme si le langage devait quitter l'enveloppe corporelle, faire le deuil de ce continuum sonore et situationnel d'où il jaillit pour pouvoir accéder, dans la discontinuité graphique, à la permanence.

Ces traces interrompues par des blancs résultent bien d'opérations de segmentation, réunion, combinaison, différenciation, d'analyse, de choix, autant de procédés qui, s'ils n'ont pas été suffisamment symbolisés représenteront pour celui qui s'y livrera un danger sous la forme d'une incursion d'un réel ingérable proche de la mutilation, de la perte définitive.

Comment segmenter, réunir, choisir, classer, lorsque le mot est encore la chose, l'objet, la personne qu'il désigne, lorsqu'il n'y a aucune distance entre la langue et le monde, entre soi et la langue. Tout choix, tout classement impliquant l'exclusion des autres éléments, ne peuvent être vécus que comme la perte définitive d'un objet réel, là réside toute la différence entre un être châtré (incastus) et un être castré (castus).

Comment dans un tel contexte se confronter sereinement à l'encodage/décodage ? Le signifiant graphique dans sa fonction phonologique représente le signifiant oral, mais il le représente, on l'a vu plus haut, dépouillé de la voix dont on a dit qu'elle était un fragment de réel, ce que HJEMSLEV (1943/1968) appelle "la substance", ce quelque chose qui échappe à toute structure signifiante, qui est pur son, cri. Analyser un mot, le décomposer en ses ultimes composants, va confronter l'enfant, d'une part à cette rencontre avec la voix, le son pur, inaugural de la première séparation entre l'enfant et sa mère lors de la naissance (voir pour de plus amples détails, VASSE, 1974), à l'époque où tout l'univers sonore n'est que ce réel de cris non encore humanisés par une acculturation phonologique, et d'autre part, à une perte, celle-là même que je viens d'évoquer à propos du signifiant oral mais dont il est plein, la voix, inscrivant et figeant cette absence de l'autre dans la trace. C'est ce petit reste de réel qui tombe dans la représentation graphique du signifiant oral. Le signifiant graphique emporte avec lui une certaine forme de présence au monde et, en la rendant visible, la réifie. Noter un graphème, c'est aussi accepter d'enregistrer cette perte et supporter de s'y confronter.

Comment dans un tel contexte aborder la lecture-compréhension ? Dans cette situation de lecture-compréhension, le lecteur doit pouvoir se passer de tout interlocuteur présent en chair et en os et être capable de construire le sens sans

s'appuyer sur les informations verbales (commentaires, co-production à deux ou à plusieurs dans une interaction), non verbales (gestuelles, mimiques) et contextuelles (situation d'ancrage). Cette situation suppose que le lecteur supporte l'interlocuteur muet qui a produit le texte et qui n'apportera aucun élément supplémentaire concernant les hypothèses qui seront émises par ses futurs lecteurs, qu'il supporte celui que LAHIRE (1993, 8) décrit *"comme un ensemble de formes morphologiques, syntaxiques, lexicales articulées entre elles"*. Peut-on faire plus désincarné, moins vivant ? Le lecteur est confronté à un vide, une absence. L'interlocuteur est, comme au bridge, à la place du mort.

On pourrait en dire autant de la situation de production d'écrit qui elle aussi confronte le scripteur à l'absence. La maîtrise du lire et de l'écrire implique donc bien de la part du lecteur/scripteur qu'il puisse faire fonctionner le manque comme espace de production, de création de sens.

La maîtrise du lire et de l'écrire implique donc bien de la part du lecteur/scripteur qu'il puisse se confronter au manque et le faire fonctionner comme espace de production, de création de sens.

Or il semble bien que pour un certain nombre de patients en difficulté scripturale, cela ne soit pas possible.

Quelques cas cliniques

Je reçois en ma qualité de thérapeute du langage des enfants de 6 ans et plus qui se trouvent en difficulté pour apprendre à lire et à écrire. Au cours des entretiens que j'ai avec eux, j'apprends de leur bouche qu'ils n'aiment pas lire et écrire, que ces activités ne font pas sens pour eux, qu'elles ne les intéressent pas, ne les concernent pas. Ils montrent également très peu d'intérêt pour les activités de type "méta", la conscience phonologique est faible, la réflexion grammaticale, lexicale, le recul métatextuel quasi inexistants, ils exercent le langage en continuant à ignorer de quoi ce langage est fait.

Je constate par ailleurs qu'ils utilisent le langage essentiellement dans la dimension du *hic et nunc*. C'est un langage ancré dans l'interaction duelle et supporté par elle, les échanges se font au coup par coup et sont essentiellement tournés vers le commentaire d'une action en cours (fonction de demande, satisfaction d'un besoin). On y relève beaucoup de déictiques, de "ça", "trucs", "machin". En cas de non compréhension de la part de l'interlocuteur, les reprises qu'ils proposent améliorent peu les choses, les enfants ne parvenant pas à

expliquer autrement ce qu'ils veulent dire ou répétant à l'identique le mot, la tournure qui pose problème.

Ces difficultés sont encore plus nettes dans les conduites de récit, d'explication, d'argumentation, rarement investies par ces enfants qui racontent peu ce qu'ils ont fait ou les événements auxquels ils ont participé et qui n'argumentent pratiquement jamais leur interlocuteur. Lorsqu'ils se lancent dans ce type de conduites, ils se trouvent rapidement en difficulté oubliant de préciser de quoi ils parlent, pourquoi ils en parlent, ne sachant pas faire les bons choix dans ce qu'il faut dire et taire pour être compris, ne parvenant pas à prendre en compte le point de vue de l'autre et ceci même lorsqu'un étayage adéquat leur est offert par leur interlocuteur[4].

Je remarque d'ailleurs qu'ils ne parlent pas d'eux mais toujours d'eux avec leur mère : "maman et moi, on a travaillé" ou simplement "on a travaillé", "on va au lit", formulations qui font très souvent écho à celles utilisées par la mère[5] : "on n'a pas bien travaillé à l'école", "on a préparé le sac pour demain", ou sur un autre registre mais laissant bien transparaître la relation de type fusionnel "il m'a fait des fautes d'orthographe", "il m'a fait une bronchite" etc.

Les parents de leur côté se plaignent des mauvais résultats scolaires obtenus en lecture et en orthographe et décrivent leur enfant comme ne sachant pas bien lire, — *"il bute sur les mots", "il se reprend quand il lit", "il lit pas couramment", "j'ai remarqué qu'il faisait des inversions, il est peut-être dyslexique"...*— faisant beaucoup de "fautes d'orthographe et/ou de grammaire", "écrivant mal" et ils expliquent que cette situation ne peut plus durer, qu'il faut faire quelque chose. La demande est dans un premier temps exclusivement une demande de remédiation passant par un réapprentissage de type scolaire[6] (revoir le déchiffrage pour qu'il n'y ait plus de confusion, apprendre à graphier de façon plus lisible, revoir les règles de grammaire et d'orthographe pour ne plus faire de fautes...).

---

4 En effet, comme le rappelle fort pertinemment DE WECK, (1997, à paraître), il faut lorsque l'on veut évaluer les capacités langagières d'un enfant s'intéresser également aux interventions des adultes qui s'adressent à lui, interventions dont différents auteurs ont montré les incidences sur les productions des enfants (cf CURCIO, & PACCIA, 1996).

5 Comme on l'a fait remarquer précédemment, les interventions des parents sont incontestablement déterminantes dans l'actualisation des capacités langagières de l'enfant. Or dans les formulations proposées ici par ces mères, on ne voit pas très bien comment les enfants peuvent se situer clairement dans leur posture énonciative. POCHÉ (1993) parle à propos de ces façons de parler des parents de «fluctuation interlocutive» désignant par là le flou qui s'installe à la faveur de cette utilisation de la non-personne pour désigner l'interlocuteur.

6 Les parents attendent du thérapeute un soutien pédagogique calqué sur l'image qu'ils se sont construit du lire et de l'écrire au cours de leur propre apprentissage.

En rester à cette première demande serait une erreur. Le thérapeute du langage n'est pas là pour faire du soutien scolaire, mais pour permettre aux enfants et aux parents de mieux comprendre ce qui fait obstacle à l'apprentissage. Je propose donc aux parents de pouvoir en dire un peu plus sur ce qu'ils pensent être les raisons des difficultés scolaires rencontrées par leur enfant. Les entretiens avec les parents mettent alors toujours en évidence l'existence d'une dépendance beaucoup trop importante à la mère. Je vais évoquer rapidement quelques exemples.

Il s'agit d'un enfant de 8 ans, Oscar, de nombreuses fois hospitalisé, second d'une fratrie de trois enfants, en échec dans les apprentissages scolaires et plus spécifiquement dans l'apprentissage du lire et de l'écrire.

Ce garçon s'exprime encore dans un langage "bébé", on note la présence d'un sigmatisme (zozotement), des mots sont simplifiés dans leur suite articulatoire, certains phonèmes sont déplacés, déformés, on relève des erreurs de type morpho-syntaxique, l'intonation est plutôt celle d'un enfant de trois ans. L'enfant dialogue peu, il est passif, mou et n'initie pratiquement jamais un tour de parole. Il se contente de répondre par oui ou par non ou encore par "je ne sais pas". Au niveau de la lecture, le garçon tente péniblement de déchiffrer à haute voix des suites de lettres qui ne font absolument pas de sens pour lui. A l'écrit, il transcrit passivement les mots qui lui sont dictés en oubliant des lettres et/ou en les plaçant dans n'importe quel ordre. Il ne parvient pas à se relire et montre un désintérêt total pour ce type d'activités. Pour lui lire et écrire, *"c'est embêtant, c'est trop difficile, il n'a pas envie, c'était mieux avant à l'école maternelle quand on jouait"*.

Sa mère, en réaction à toutes ses hospitalisations, s'est mise à surprotéger son fils au point d'anticiper absolument tous ses désirs. Elle acceptait ainsi encore jusqu'à l'an dernier de le laver et de l'habiller, de lui donner à manger à la petite cuillère lorsqu'il refusait de se nourrir seul, de faire ses devoirs à sa place. Dans les interactions qu'elle a avec son fils au cours de l'entretien, elle parle très souvent à sa place même lorsque je m'adresse à lui, l'excuse, se sent obligée de lui expliquer toutes les décisions qu'elle adopte à son égard. Globalement, elle s'adresse peu à lui pour solliciter son avis, elle parle beaucoup de lui, à son propos et de ce qu'elle croit être son vécu, ses difficultés.

Lors d'une seconde entrevue avec les deux parents, j'apprends de la bouche du père qu'en ce qui le concerne, il se sent totalement exclu de toute relation éducative avec son fils, qu'il n'est pas du tout d'accord avec la manière dont sa femme procède, mais qu'il ne peut rien faire pour aider son enfant puisque sa

femme l'en empêche. Elle reconnaît que son mari a raison et explique qu'elle ne peut confier l'éducation de l'enfant à son père tant elle craint qu'il soit trop dur avec lui.

Il s'agit d'une petite fille de 6 ans, Alice, qui refuse d'apprendre à lire. Alice a encore de nombreuses difficultés à l'oral au niveau articulatoire (beaucoup de mots sont mal prononcés) mais surtout au niveau de la gestion morpho-syntaxique (beaucoup d'erreurs sur les paradigmes verbaux, des confusions systématiques sur les genres) et de la gestion du discours. Elle refuse toute entrée dans l'écrit, elle ne sait pas écrire son prénom, ni certains mots que les enfants maîtrisent en général assez tôt comme "papa" "maman" etc.

Cette petite fille est née après que les parents aient perdu un bébé de la mort du nourrisson. Les parents ont beaucoup de mal à faire le deuil de cette enfant et ne parviennent pas à adopter vis-à-vis d'Alice une attitude éducative structurée. Au cours de notre première entrevue, Alice peut, sans encourir la moindre sanction de la part de ses parents, courir dans tous les sens dans mon bureau, faire du bruit, crier, toucher à tout, fouiller dans les tiroirs. Au bout d'un certain temps, le père lui demande timidement de se calmer, elle ne prête pas la moindre attention à ce qui lui est dit et se met à répondre à son père et à le narguer. J'apprends de la bouche des parents qu'ils ne parviennent jamais à se faire obéir de la petite qui se livre à des colères terribles pour obtenir ce qu'elle veut ; ils ne peuvent pas faire autrement que de lui céder, *"on en a perdu une, on veut pas maintenant qu'il arrive quelque chose à celle là"*. Lorsqu'à de rares moments, le père tente malgré tout de sévir, la mère s'interpose et prend sa fille sous son aile. Au cours de l'entretien, les échanges verbaux entre les parents et l'enfant sont peu fréquents et portent uniquement sur la verbalisation de consignes, d'ordres, de menaces de sanction, sur le mode du "ne fais pas ci", "fais cela" ou encore "si tu continues, alors je vais...", autant de verbalisations qui restent sans effet.

J'ai également en suivi des enfants dont les pères sont absents soit parce qu'ils travaillent dans une autre ville, soit parce qu'ils ont des horaires de nuit ou encore parce que les parents sont séparés et/ou divorcés. Cette absence matérielle du père se double en général d'une absence du père et de son rôle dans le discours de la mère. La mère ne parle pas du père[7] à l'enfant. C'est comme si, parce qu'il n'est pas là physiquement, il n'existait pas. Que le père ne soit pas présent "en chair et en os" tous les jours de la semaine est une chose, mais il n'en existe pas moins bel et bien, et il est important que la mère parvienne à en dire quelque chose à son enfant.

[7] Il arrive aussi que la mère parle du père mais en des termes négatifs et/ou dévalorisants.

Renaud, un garçon de 9 ans, consulte pour de grosses difficultés en français. Ce garçon a un sigmatisme (zozotement), il s'exprime peu et a beaucoup de difficultés à conduire un récit ou à relater même avec un étayage un événement auquel il a assisté. Il ne parvient pas davantage à argumenter un point de vue, il part d'ailleurs du principe qu'il ne peut pas avoir tort, ce qui rend absolument inutile toute mise en mots d'un quelconque raisonnement. Il parvient à lire, mais il n'apprécie pas du tout cette activité. Il refuse d'ailleurs de lire en séance. Lire n'est pour lui qu'une activité d'oralisation et il ne cherche pas forcément à comprendre le texte. Ecrire pour lui, c'est transcrire sans faire de fautes, or il fait beaucoup de fautes et ça ne l'intéresse pas de toutes façons. Il n'a rien à dire ou ne veut rien dire de ses difficultés ni de ce que représente pour lui le lire et l'écrire.

Au cours de l'entretien, la mère laisse très peu la parole à l'enfant, elle répond à sa place, lui fait des injonctions paradoxales, lui fait la morale, se plaint devant lui de l'attitude peu structurante de son père. Le père, absent toute la semaine, ne rentre que les week-ends. L'enfant est autorisé les jours de la semaine à dormir avec sa mère (pendant le premier entretien, il est assis sur sa mère); il réussit également à faire craquer sa mère pour obtenir quasiment tout ce qu'il désire. Le père au courant de ces faits n'y met aucun frein, il ne conçoit pas son rôle, pour le peu de temps qu'il se trouve à la maison, comme celui d'un gendarme. Cette défection du père ouvre le champ à toutes sortes de possibles dont l'enfant finit par se plaindre au cours des séances suivantes. Il souhaiterait que son père réagisse et qu'il lui interdise de se comporter comme il le fait. Mais il se rend bien compte que c'est impossible, car lorsque sa mère essaie de le punir, le père, après des discussions houleuses avec sa femme, s'empresse de lever la sanction.

Contrariée par des attitudes, des réactions à tel ou tel événement et/ou des relations langagières de parents ne parvenant pas à faire le deuil de l'enfant idéal, la métaphore paternelle, on le voit, va se mettre en place beaucoup plus difficilement. Ces enfants dont il a été trop rapidement question précédemment restent pris dans le principe de plaisir, ils veulent tout, tout de suite et ne supportent pas d'attendre et de différer leurs demandes. Ils ne supportent pas le refus, l'échec. Leur langage reste englué dans l'urgence du faire et de la satisfaction, se régulant bien souvent sur des interactions des parents qui ne leur laissent que très rarement le loisir de prendre la parole en leur nom propre. Leur mode d'échange reste celui de l'ici et maintenant, et ils ne parlent que pour obtenir de leur interlocuteur la satisfaction immédiate de leurs besoins, similaire à la satisfaction de type oral/anal qu'ils obtenaient lorsqu'ils étaient bébés. Les mères les décrivent d'ailleurs comme incapables de faire quoique ce soit par

eux-mêmes, *"il faut le pousser", "rien ne l'intéresse", "il est paresseux", "il faut encore l'habiller et le laver", "il prend encore le biberon", "il refuse de faire ses devoirs seul", "aux toilettes, il me réclame encore"*. Mais y a-t-il lieu de s'étonner de cela lorsque l'on constate au cours de ces entretiens que ces mères qui se plaignent de la passivité de leur enfant s'autorisent encore fréquemment à leur égard des gestes de soins corporels, elles leur mouchent le nez, elles leur enlèvent une tache sur le visage, ponctuant leur geste d'un commentaire dans lequel la place de l'enfant est objectivement celle qu'il occupait lorsqu'il était bébé. Ces enfants à un moment ou un autre de l'entretien montent sur les genoux de leur mère, s'y blottissent et sucent leur pouce sans que celle-ci oppose la moindre résistance.

Ces enfants pourtant ne présentent pas, de mon point de vue, de pathologie du langage. Ils sont simplement en retard dans la construction de leur personnalité, ils ne sont pas sevrés de leur mère et n'ont pas sevré leur mère de leur présence. Leur position langagière reflète cette dimension psycho-affective, et la place qu'ils occupent dans la triangulation. La distance corporelle, spatiale et temporelle, qui s'installe entre l'enfant et sa mère notamment avec l'acquisition de la propreté sphinctérienne et qui favorise l'émergence de ce que j'appelle faute de mieux "un langage dans la distance", n'a pas pu être maintenue. Ce statu quo et/ou cette régression sont favorisés par l'absence, la déficience et/ou l'empêchement de l'intervention du père comme instance séparatrice introduisant l'enfant à l'interdit de l'inceste. Ce retard va jouer un rôle dans la plus ou moins grande facilité avec laquelle ils vont entrer dans le scriptural.

L'univers du scriptural de part sa nature même — et peut-être aussi parce qu'il est encore trop souvent réduit à ces sous-routines que sont la maîtrise de l'encodage/décodage, et la maîtrise de l'orthographe[8]) — devient alors le lieu de l'expression de symptômes, de mal-être, d'insatisfactions, de croyances, de revendications familiales et surtout personnelles. Il s'y prête d'autant mieux qu'il est un enjeu de réussite sociale, et que, parce qu'il "donne à voir", il matérialise dans la permanence et la visibilité de la trace, ce quelque chose d'autre qui rate.

---

[8] Pour les parents comme pour les enfants, le savoir lire est réduit à un "savoir oraliser" et le savoir écrire à un "savoir orthographier". Pour les enfants "savoir lire" et "savoir écrire" font l'objet de différentes représentations contradictoires et qui ne s'excluent pas forcément les unes les autres. Ils sont le plus souvent perçus :

— comme incontournables dans l'optique d'une réussite socio-professionnelle "si on fait des fautes et qu'on sait pas lire et écrire les mots, on sera au chômage après"

— concernant plus spécifiquement l'écriture
  • comme savoir mystérieux dont la maîtrise est du domaine de l'impossible, "ça sert à rien, je fais toujours autant de fautes", "j'ai beau faire des efforts, j'ai toujours des bulles"
  • comme suite de règles absurdes dépourvues de toute utilité, "on pourrait aussi bien écrire sans tous ces trucs , les accords là et pi tout le reste, on comprendrait quand même, c'est juste pour la maîtresse pour les dictées, pour mettre des notes".

On le sait depuis longtemps, le symptôme est toujours l'effet de la signification métaphorique, et c'est de cette signification là dont viennent se plaindre les patients et dont ils vont pouvoir petit à petit parler pour peu que le thérapeute ne réponde pas à la demande de remédiation formulée au départ et sache écouter ce qui se dit[9]. Certains patients vont parvenir assez rapidement à verbaliser de façon plus fine la nature de leurs difficultés langagières évoquées au départ de la prise en charge de manière monolithique et surtout à ancrer ces difficultés dans leur histoire personnelle. Ils accepteront de se confronter à des tâches scripturales, de réfléchir sur le fonctionnement de l'écrit et l'on pourra ainsi leur permettre de s'installer progressivement dans une attitude de questionnement vis-à-vis de la langue et de son fonctionnement.

D'autres n'y parviendront pas, cette mise en mots leur étant encore beaucoup trop étrangère et la confrontation avec le scriptural trop insupportable. Il faudra alors tout d'abord leur permettre de prendre de la distance avec l'autre, et notamment avec la mère, pour qu'ils puissent s'installer dans une posture énonciative plus claire. Pour ces enfants, dont la figure paternelle reste très en retrait, comme fixée dans la nébuleuse maternelle, ce travail beaucoup plus en amont impliquera bien sûr que le thérapeute[10] sache gérer les séances, qu'il ne devienne pas à son tour l'otage de l'enfant, qu'il sache lui dire "non". Son travail, en un mot, consistera à rendre possible le fonctionnement de la métaphore paternelle et à lui permettre de jouer pleinement son rôle de butoir, de façon à ce que ces enfants puissent être marqués par le manque et se trouvent du coup en position de désirer quelque chose pour leur propre compte (désirer apprendre, comprendre, savoir, par exemple).

On le comprend donc bien, le travail du thérapeute du langage ne saurait en aucun cas redoubler un travail pédagogique. Il appartient au contraire au thérapeute de permettre à ces enfants et à leurs parents de pouvoir opérer à leur manière cette rupture indispensable à une meilleure gestion des conduites langagières. Dans les cas cités ici, ces solutions portent sur la régulation des relations de ces patients avec leurs parents. C'est leur place dans la famille qui va petit à petit se modifier. Par le biais des verbalisations au cours des séances,

---

9 Les interventions du thérapeute porteront donc majoritairement sur le niveau expressif (intervention de complémentation dont on sait qu'elles permettent à l'interviewé de *combler les lacunes apparentes qu'il croit déceler dans la compréhension de son interlocuteur* , pour plus de détails voir BLANCHET (1985) et sur le niveau réflexif (intervention de reformulation, le thérapeute, en reformulant le discours produit par le consultant, conduit ce dernier à s'interroger et à mettre en question ce qu'il vient de dire). Ceci bien évidemment implique des thérapeutes qu'ils soient formés à ce travail d'écoute. Pour plus de détails sur ces points, le lecteur peut se reporter à FRUMHOLZ, 1992 et 1996.

10 On comprend bien la nécessité pour le thérapeute d'avoir à effectuer un travail lui permettant d'être au clair sur sa problématique personnelle.

verbalisations qui auront également pour objet les représentations que l'enfant a élaborées à propos du lire et de l'écrire, un espace va pouvoir se créer qui permettra à une séparation d'opérer.

Pourrait-on conclure en disant que, dans cette affaire, si les pannes scripturales sont bien à entendre dans leur dimension de symptôme, dans leur signification métaphorique, le thérapeute du langage est peut-être à construire comme celui qui va permettre, à l'aide d'un travail de verbalisation, à cette métaphorisation d'opérer ?

Pour conclure

J'ai montré, en l'illustrant à l'aide d'exemples tirés de ma pratique professionnelle, l'importance de la métaphore paternelle dans l'accession au scriptural. En m'appuyant d'une part sur les théories psychanalytiques et d'autre part sur une définition du scriptural comme lieu de confrontation avec l'absence de l'autre, j'ai développé l'hypothèse de l'importance de cette séparation qu'induit la métaphore paternelle dans l'acquisition d'une maîtrise langagière de type monologique.

Je ne prétends pas cependant que tout enfant aux prises avec l'Œdipe sera forcément bloqué dans son entrée dans le scriptural — il existe d'autres manifestations de ce malaise que le blocage à l'écrit —. Je pense cependant que cette entrée se fera plus difficilement. Certains enfants, pour se protéger d'une séparation perçue comme insupportable ou qui leur est quelque part interdite, pourront même réagir en surinvestissant cet apprentissage scolaire. Ils parviendront à lire et à écrire. Très souvent cependant, cet apprentissage se fera de manière mécanique, "digestive" disait DOLTO (op. cit.) et il ne s'ancrera pas dans cette attitude "méta". Les enfants s'alphabétiseront, ils ne se "lecturiseront" pas, ils apprendront à lire et à écrire non pour découvrir un nouveau moyen de communication, un autre moyen de co-nnaissance (une naissance à autre chose), une autre façon d'avoir prise sur le monde, de penser, de réfléchir, mais pour faire plaisir à leurs parents.

Les difficultés surviendront alors un peu plus tard, très souvent au moment où les exigences scolaires portant sur une meilleure connaissance du fonctionnement de la correspondance grapho-phonétique, la maîtrise de l'orthographe, la cohérence textuelle feront plus directement appel à des savoirs et savoir-faire de type "méta" ou plus tard encore (souvent à l'adolescence, période qui d'ailleurs réactualise les conflits de la petite enfance) quand l'effort

scolaire ne pourra plus se satisfaire du "faire plaisir à" et qu'il requerra pour fonctionner un investissement personnel.

Bibliographie

BAKHTINE, M. (1979): *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.

BLANCHET, A. (1985): *L'entretien dans les sciences sociales. L'écoute, la parole et le sens*. Paris, Bordas.

CALVET, L. J. (1993): *Histoire de mots*. Paris. Payot.

CURCIO, F & PACCIA, J. (1996): "Conversations avec des enfants autistes: relation de dépendance entre l'apport des adultes et l'adéquation des réponses des enfants". in: G. de Weck (Ed.), *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives*. Lausanne-Paris. Delachaux et Niestlé.

DABÈNE, M. (1987): *L'adulte et l'écriture*. Bruxelles. De Bœck, Prisme et textes de société 5.

DE WECK, G. (1997): Interaction et discours dans l'évaluation des capacités langagières. Langage et Pratiques. (à paraître).

DOLTO, F. (1982, 1985 et 1988): *Séminaires de psychanalyse d'enfants* Paris. Points Seuil.

FRUMHOLZ, M. (1992): *Ecriture et Orthophonie*. Thèse de doctorat en Sciences du langage. Sorbonne, Paris 3. Deux Tomes.

FRUMHOLZ, M. (1996): "La thérapie du langage comme lieu de médiations éducatives" *Spirale*, n°17, 213/225.

GOMBERT, J.-E. (1990): *Le développement métalinguistique*. Paris. PUF.

GOODY, J. (1979): *La domestication de la pensée sauvage*. Paris. Ed. de Minuit.

HJELMSLEV, L. (1943/1968): *Prolégomènes à à une théorie du langage*. Copenhague / Paris.

LACAN, J. (1966): *Les Ecrits*. Paris. Seuil.

LACAN, J. (1973): *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris. Seuil.

LACAN, J. (1994): *La relation d'objet*. Paris. Seuil.

LAHIRE, B. (1993): *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon. Presses Universitaires de Lyon.

LAHIRE, B. (1994): "L'inscription sociale des dispositions métalangagières". *Repères*, 9, 15/27. Paris

NAOURI, A. (1995): *Le couple et l'enfant*. Paris. Odile Jacob.

PEYTARD, J. (1970): "Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques". *Langue Française*, 6, 35/48.

Poché, F. (1993): *L'homme et son langage*. Lyon. Chronique sociale.

SCHNEUWLY, B. (1989): "La conception vygotskienne du langage écrit". *Études de Linguistiques Appliquées*, 73, 107-117.

SCHNEUWLY, B. (1993): "Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogéniques", *Spirale* n°14 155/173.

VASSE, D. (1974): *L'ombilic et la voix* Paris. Seuil. Champ freudien

VYGOTSKY, L. S. (1934/85): *Pensée et Langage* Paris. Editions Sociales

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 66/1997, 153-166

Les effets du vieillissement sur la compréhension et la production de langage.

Michel HUPET et Marie-Anne SCHELSTRAETE

Abstract

This chapter addresses the question of whether the language of the normal elderly presents important differences from the language of young adults. In contrast with traditional psychometric studies, it shows how more recent psycholinguistic studies support the view that normal aging affects the various aspects of the language use; this chapter reports some of the observations illustrating how the lexical, syntactic, discursive and conversational components change with age. It is concluded that the changes which characterize the language of the normal elderly are qualitatively different from the language disturbance in dementias of Alzheimer type.

A première vue, le lecteur pourrait être surpris de voir sous la rubrique "Troubles du langage" un chapitre consacré aux effets du vieillissement sur le langage. N'est-il pas en effet communément admis que le langage résiste particulièrement bien à toute atteinte du vieillissement? Les personnes âgées expriment sans doute davantage de plaintes que les adultes jeunes en ce qui concerne leurs aptitudes communicatives, tant pour la production que pour la compréhension de messages (RYAN et al., 1992); dans des échanges avec des personnes très âgées, il n'est d'ailleurs pas rare que des adultes plus jeunes adoptent un style de communication qu'ils imaginent plus adapté à une moindre capacité communicative de leurs interlocuteurs; ils utiliseraient ainsi ce qu'on a appelé le "patronizing speech" (RYAN et al., 1986) ou le "elderspeak" (COHEN & FAULKNER, 1986) qui manifestent à la fois des stratégies de simplification et de clarification: parler lentement, produire des phrases moins complexes, aborder des thématiques plus simples, mieux articuler, accentuer les variations prosodiques, parler de manière plus explicite, etc. (voir aussi MONTEPARE et al., 1992). De manière générale, c'est aux plus âgés qu'on impute la responsabilité des difficultés de la communication inter-générations (RYAN et al., 1994). Il ne fait donc aucun doute que la communication verbale se transforme avec l'âge. Toutefois, sans nier la réalité des observations auxquelles nous venons de faire allusion, si l'on fait exception des troubles associés aux démences, et particulièrement à la démence de type Alzheimer, y a-t-il véritablement lieu de parler de détériorations sinon de troubles du langage qui seraient associés au vieillissement normal? Ce point mérite qu'on s'y arrête avant toute autre chose.

153

La revue de littérature que COHEN a consacrée en 1979 aux effets du vieillissement sur le langage s'ouvrait par ce propos: *"Geriatric psycholinguistics is virtually an unexplored territory"* (p. 412). Depuis lors, les choses ont bien changé. Au cours de ces dernières années, le territoire en question a fait l'objet de multiples investigations contribuant à résorber une part de notre ignorance à laquelle sans doute on devait des idées toutes faites aussi bien de type angélique (la compétence linguistique serait totalement préservée) que de type alarmiste (cette compétence se détériorerait sévèrement à partir d'un certain âge). On sait aujourd'hui que l'habileté linguistique (i.e., le niveau de performance dans des tâches impliquant un traitement de formes linguistiques allant du mot au texte) se modifie avec l'âge (OBLER, 1985; KEMPER, 1992a; HUPET & NEF, 1994; MAXIM & BRYAN, 1994); elle se modifie certes à des degrés très variables selon les sujets, les tâches, et les conditions de mise en oeuvre, mais d'une manière systématique qui fait d'ailleurs du langage en général [au même titre que la mémoire] un site privilégié d'étude du vieillissement cognitif.

Cette étude se fait selon deux voies assez distinctes. Une première voie s'intéresse à la question de savoir comment le vieillissement agit sur les processus cognitifs sous-jacents à l'usage du langage, et particulièrement à la question de savoir si les médiateurs des effets du vieillissement sont des mécanismes généraux du fonctionnement cognitif (par ex. la vitesse de traitement, la capacité de mémoire de travail, etc.) ou des mécanismes spécifiques au langage (activation/inhibition d'informations en mémoire sémantique, processus de segmentation syntaxique, etc.). Nous n'aborderons pas ce genre de questions dans ce chapitre (voir HUPET & SCHELSTRAETE, 1997). L'autre voie consiste à caractériser de manière extrêmement précise les modifications qu'encourt avec l'âge le langage des personnes âgées; il s'agit généralement d'études de corpus (monologues ou dialogues) plus ou moins spontanés, analysés sous l'angle lexical, morpho-syntaxique, pragmatique, et discursif. C'est à cette voie que nous consacrerons l'essentiel de ce chapitre dont l'objectif est de préciser en quoi le langage de personnes âgées normales diffère du langage d'adultes jeunes.

Comme nous le disions au tout début, l'existence même d'une telle différence n'a pas toujours été reconnue; il a fallu que des études minutieuses de corpus et des travaux psycholinguistiques se substituent à l'approche psychométrique classique pour que commencent à apparaître des effets insoupçonnés de l'âge sur la compréhension et la production de langage. Nous aborderons donc successivement dans ce chapitre le fruit des approches psychométriques et celui des approches psycholinguistiques.

154

Approches psychométriques

Sur base des épreuves constitutives de diverses échelles d'intelligence, on estime généralement que les aptitudes verbales sont globalement préservées des atteintes du vieillissement normal (pour une revue, voir SALTHOUSE, 1988). WECHSLER (1958) et CATTELL (1963) par exemple considéraient que les aptitudes verbales ne changeaient pas avec l'âge. L'expression qu'utilisent ces auteurs à ce propos est très éloquente; pour Cattell, le langage relèverait de l'intelligence "cristallisée" (versus "fluide" pour les aptitudes motrices, visuo-spatiales ou mnésiques), et pour Wechsler les aptitudes verbales seraient du type "hold" (versus "non-hold" pour les autres). Certaines autres études normatives utilisées notamment aux fins de diagnostic différentiel d'aphasie [Minnesota Test for the Differential Diagnosis of Aphasia, SCHUELL, 1965; Boston Diagnostic Aphasia Examination, GOODGLASS & KAPLAN, 1972; Token Test, DE RENZI & VIGNOLO, 1962; Auditory Comprehension Test for sentences, SHEEWAN, 1979; Porch Index of Communicative Ability, PORCH, 1967] semblent également soutenir l'idée que le vieillissement normal n'affecte pas le langage. Comme le souligne toutefois KEMPER (1992a), ces études normatives ne fournissent que très rarement des indications sur les performances verbales de sujets très âgés.

Et cependant, un examen plus attentif de certaines données psychométriques révèle que l'âge affecte sélectivement certains aspects du fonctionnement verbal lui-même (VALDOIS & JOANETTE, 1991), et surtout chez la personne très âgée (au-delà de 75 ans). Les différentes composantes fonctionnelles du langage ne vieillissent donc pas de la même manière, mais il faut une approche plus fine pour mettre ceci en évidence. Une analyse purement quantitative des performances aux épreuves de vocabulaire (les mesures de "l'intelligence verbale") conduit généralement à conclure à la préservation (voire à une amélioration) des capacités lexicales avec l'âge; cette stabilité des performances peut toutefois cacher des différences qualitatives importantes entre les performances de sujets jeunes et âgés. Par exemple, à l'épreuve de vocabulaire de la WAIS [Weschler Adult Intelligence Scale], des adultes de 70 et 80 ans, appariés avec des adultes de 20 ans en ce qui concerne leurs scores, fournissent des définitions moins précises et moins concises, donnent moins de synonymes exacts, et moins de définitions mentionnant les caractéristiques essentielles d'un concept donné, produisent plus de périphrases explicatives, fournissent plus de descriptions, etc. (BOTWINICK & STORANDT, 1974; BOTWINICK, WEST & STORANDT, 1975). D'autres différences vont dans le même sens. On n'observe par exemple aucun déclin des performances aux épreuves de reconnaissance de mots (par ex. trouver parmi trois mots proposés le synonyme d'un mot donné), alors que l'épreuve

155

consistant à retrouver un mot à partir de sa définition témoigne d'un effet de l'âge (BOWLES & POON, 1985).

En fait, on observe que les différences de performance en fonction de l'âge sont particulièrement apparentes dans les épreuves qui nécessitent la mise en oeuvre d'opérations cognitives plus ou moins complexes (récupération active d'information, manipulation, transformation, etc.) sur le savoir lexical stocké en mémoire à long terme. Les épreuves de dénomination d'images d'objet ne révèlent par exemple qu'une très légère réduction des performances avec l'âge, et encore n'apparaît-elle qu'au-delà de 70 ans (OBLER & ALBERT, 1985). Les épreuves de fluence verbale par contre révèlent une baisse plus nette des performances avec l'âge, particulièrement au-delà de 70 ans; ce déclin affecte la fluence orthographique ou phonologique (produire le plus de mots possible commencant par telle lettre ou tel son) et la fluence sémantique (évocation lexicale à partir de critères sémantiques, par ex. des noms de fleurs, des moyens de transport etc.) avec apparemment un déclin plus marqué pour la fluence orthographique (THUILLARD & ASSAL, 1991). Enfin, on observe un déclin particulier des performances dans les épreuves de raisonnement verbal qui impliquent généralement la manipulation d'informations lexicales disponibles en mémoire à long terme; on observe par exemple un net déclin avec l'âge à la sous-épreuve de similarité de la WAIS dans laquelle on demande aux sujets de spécifier la relation qui unit deux concepts verbaux (par exemple: oeuf-graine).

Pour conclure, nous retiendrons deux points de ces approches psychométriques: (1) globalement, il est vrai que le fonctionnement verbal, tel que l'appréhendent les épreuves psychométriques, demeure relativement inchangé lors du vieillissement; (2) lorsqu'on examine les choses plus en détail, il apparaît toutefois que le vieillissement (et surtout après 70 ans) altère sélectivement certains aspects du fonctionnement linguistique. Au cours de ces quinze dernières années, de nombreuses recherches expérimentales et études de corpus ont à la fois confirmé cette double conclusion et précisé les conditions donnant lieu à une détérioration de certaines performances langagières.

Approches psycholinguistiques

On dispose actuellement d'observations consistantes qui attestent en effet des différences entre adultes jeunes et âgés en ce qui concerne tant la compréhension que la production de langage oral et écrit (pour une revue en français, voir NEF & HUPET, 1992). Dans cet article, nous nous limiterons aux données relatives à la production.

Aspects lexicaux et morphosyntaxiques

Lorsqu'on demande à des adultes de 20 à 80 ans de décrire des images, d'exprimer ce qu'ils pensent d'un thème donné (par ex. les programmes de télévision) ou encore de rapporter un événement significatif de leur vie (mariage, études, voyage), ils produisent un discours dont l'analyse fouillée conduit aux conclusions suivantes. Tout d'abord, l'âge des sujets n'affecte ni la production globale du discours (mesurée par ex. en nombre total de mots produits), ni son élaboration (mesurée par la longueur moyenne des énoncés produits), ni sa grammaticalité. On note par contre une augmentation avec l'âge d'usage de termes vagues et de paraphasies, de même qu'une augmentation de la durée des pauses vides: ces changements avec l'âge semblent indiquer des difficultés croissantes d'évocation lexicale.

Cette conclusion est notamment confirmée par l'examen des auto-corrections (MCNAMARA et al., 1992; KEMPER, 1992b). De manière générale, en discours spontané, le taux d'erreurs auto-corrigées est relativement faible et étonnamment stable quel que soit l'âge du locuteur: il est d'environ 1 à 2 erreurs par 100 mots produits. Par contre, le type d'auto-corrections change avec l'âge. Chez les sujets jeunes (35 ans), il y a autant de substitutions lexicales [e.g., "Les gens d'ici ont un accent, euh un débit, plus lent"] que de reformulations syntaxiques [e.g., "Les français qui, je veux dire la plupart des français, ont un débit plus rapide"]. Par contre, chez les sujets âgés (70 ans) et très âgés (80 ans), plus de 80% de leurs auto-corrections sont de type lexical, et seulement 20% de leurs auto-corrections consistent en reformulation partielle ou totale d'un énoncé interrompu. Selon Kemper, cette double observation s'explique de la manière suivante: les personnes âgées produisent un langage syntaxiquement plus simple (voir ci-dessous), par conséquent moins susceptible de donner lieu à des erreurs de type syntaxique; leurs difficultés d'évocation lexicale par contre augmentent le risque d'erreurs de type lexical. Cette difficulté croissante d'évocation lexicale semble par ailleurs trouver une confirmation dans le fait que le discours des personnes âgées comporte davantage de digressions (ZABRUCKY & MOORE, 1995); il n'est pas impossible que ces digressions reflètent ce qu'on pourrait appeler une stratégie de récupération d'informations manquantes à un point précis du discours: à force de tourner autour du pot, on finit par tomber dessus ou dedans!

Qu'en est-il de la morphosyntaxe? Au cours de ces dernières années, l'analyse morphosyntaxique d'échantillons de langage de locuteurs âgés s'est largement inspirée de la procédure LARSP Language Assessment Remediation and Screening Procedure (CRYSTAL et al., 1989; voir MAXIM & BRYAN, 1994, ch. 3 et 4 pour plus de détails). Les analyses de ce type, menées dans plusieurs

157

études, concordent sur les points suivants. Ni la longueur moyenne des énoncés, ni la diversité lexicale (type/token ratio), ni la fluence verbale (nombre de remplisseurs, de phrases incomplètes, etc.) ne varient significativement avec l'âge. Par contre, plus les sujets sont âgés, moins les structures syntaxiques sont diversifiées et complexes.

Une vaste étude menée par KYNETTE & KEMPER (1988) sur des locuteurs de 50 à 90 ans indique qu'au-delà de 75 ans certaines structures syntaxiques ne sont plus ou presque plus utilisées. Parmi celles-ci figurent non seulement des constructions complexes formées d'enchâssements multiples et de structures combinées mais aussi certaines constructions plus simples (par ex. des constructions avec auxiliaires modaux, des gérondifs, des propositions relatives sujets). Les locuteurs les plus âgés n'utilisent pas de structures embranchées à gauche, c'est-à-dire de constructions dans lesquelles une proposition subordonnée précède ou interrompt la proposition principale (par ex. "Ce que la femme de Jules a oublié de préciser lorsqu'elle a réservé une table pour six, c'est qu'ils n'arriveraient qu'après le spectacle"); par contre, ils utilisent des constructions avec embranchement à droite (subordonnée venant après la principale), ce qui leur permet notamment de continuer à produire des énoncés d'une longueur comparable à celle des adultes jeunes. Chez les locuteurs les plus âgés on relève également davantage d'erreurs grammaticales (omissions d'articles et de pronoms, erreurs d'accord en nombre ou en genre, etc.) qui sont généralement associées à des tentatives de produire des structures syntaxiques complexes.

De nombreuses études ont également confirmé que les énoncés produits par des locuteurs âgés (particulièrement au-delà de 70 ans) sont d'une moindre complexité syntaxique (mesurée par le nombre moyen de propositions par énoncé, ou le nombre de propositions subordonnées par cent mots). Cette simplification caractérise autant le langage oral que le langage écrit (KEMPER, 1990). En ce qui concerne ce dernier, l'étude longitudinale de KEMPER et RASH (1988) et plus récemment la fameuse "Nun study" (SNOWDON et al., 1996) donnent des observations très intéressantes. L'étude longitudinale de Kemper par exemple porte sur les journaux personnels de huit auteurs, et couvrant une période d'environ septante ans; chez chaque auteur, les deux textes les plus longs de chaque période de cinq ans ont été analysés. Au fil de leur vie, ces adultes emploient de plus en plus rarement toute une série de constructions syntaxiques (propositions relatives, infinitives, doubles enchâssées) ce que reflète une baisse de l'indice MCU (mean number of clauses per utterance).

L'explication la plus fréquemment avancée consiste à suggérer que la syntaxe moins complexe des locuteurs âgés est associée à une réduction de leur capacité

de mémoire de travail. Comme la compréhension ou la production de constructions embranchées ou enchâssées à gauche requièrent d'importantes ressources de traitement (JUST & CARPENTER, 1992), l'absence de telles constructions dans le langage de locuteurs âgés tiendrait à une diminution, fréquemment établie par ailleurs, de leur mémoire de travail.

Cette hypothèse est explicitement avancée par KYNETTE et KEMPER (1988) qui ont suivi sur trois années successives 78 adultes âgés de 60 à 92 ans au début de l'étude. La capacité de Mémoire de Travail [MdT] de ces sujets (empan de chiffres avant et arrière) a été évaluée au début de chaque année, et divers échantillons de leur langage ont également été analysés sur le plan syntaxique (nombre moyen de propositions par énoncé, nombre d'embranchements à gauche). L'essentiel de l'analyse, qui se fonde sur un examen des corrélations entre l'empan et l'élaboration syntaxique, confirme l'hypothèse. Par exemple, sur les douze adultes dont l'empan est significativement plus faible après trois ans qu'au début de l'étude, onze produisent également significativement moins d'énoncés embranchés à gauche à l'an 3 qu'à l'an 1 de l'étude; ces onze adultes avaient entre 76 et 83 ans au début de l'étude, ce qui confirme l'idée selon laquelle cette période (entre 75 et 85 ans) est sans doute plus critique en ce qui concerne l'évolution des habiletés linguistiques. Dans une étude portant sur des locuteurs francophones, HUPET et al. (1992) ont analysé et comparé le discours oral spontané de sujets jeunes (24 ans) et âgés (70 ans) dont on avait préalablement établi qu'ils avaient des profils cognitifs comparables (et notamment une capacité de MdT comparable); l'étude comparative de leur langage spontané respectif ne révèle que quelques légères différences, et toutes en faveur des sujets âgés. Selon HUPET et al., la comparabilité des profils cognitifs expliquerait cette absence de différence entre le langage des sujets jeunes et celui des sujets âgés. Dans le même sens, KEMPER (1988) et KEMPER & RASH (1988) ont montré que des différences inter-individuelles de capacité de MdT sont liées à la capacité des sujets à reproduire sans erreur des constructions syntaxiques complexes.

Aspects textuels et discursifs

Cette hypothèse d'une réduction des "ressources cognitives" (conçues par exemple en termes de capacité de mémoire de travail) a été très largement exploitée en psycholinguistique (pour une synthèse, voir HUPET & NEF, 1994). Elle a notamment été avancée pour rendre compte d'observations inattendues relatives à la capacité narrative de sujets jeunes et âgés. Les adultes âgés passent fréquemment pour de meilleurs "conteurs" que les jeunes. Plusieurs travaux confirment ce point (KEMPER et al, 1990; PRATT & ROBINS, 1991): la qualité

générale des récits que produisent des adultes (évaluée par des juges sur une échelle allant de "très mauvaise histoire" à "très bonne histoire") est effectivement supérieure chez les adultes les plus âgés. Pourquoi? En réalité, les histoires racontées par des locuteurs de 70/80 ans ont une complexité narrative supérieure (niveau moyen = 5,2 sur une échelle allant de 1 = simple juxtaposition d'événements isolés, à 7 = épisodes narratifs multiples interconnectés) à celle des locuteurs de 50/60 (niveau moyen = 4,0). Les plus âgés racontent donc des histoires comportant plusieurs épisodes enchâssés adoptant la forme narrative classique (complication, action, résolution). En référence à l'hypothèse de la réduction des ressources dont nous parlions ci-dessus, KEMPER et al. (1990) ont très explicitement avancé l'idée selon laquelle cette complexité narrative qui semble déterminer la qualité des récits que produisent les personnes âgées ne s'obtiendrait chez ces locuteurs qu'au prix de la complexité syntaxique de leurs énoncés; s'ils ont moins de ressources que des adultes jeunes, et qu'ils en consacrent une grande part à l'élaboration de leur récit, ils ne peuvent effectivement qu'en consacrer moins à la "fabrication" de leurs énoncés.

Une autre particularité du langage de locuteurs âgés est son caractère "décousu"; sans doute n'a-t-on pas affaire à un discours proprement "incohérent", mais manquant de cohésion, du fait de ce que GOLD et al. (1988, 1994) appelent une "off-target verbosity" (pour une synthèse, voir GOLD et al., 1994). Plusieurs études ont noté que l'emploi judicieux de la référence anaphorique, de l'ellipse ou de la conjonction diminue chez les locuteurs de plus de 70 ans; à l'oral comme à l'écrit, on observe par exemple chez ces derniers davantage d'anaphores ambigües, ce qui entraîne une réduction de la cohésion générale du discours. Certains travaux se sont intéressés à la cohérence thématique du discours, en relevant par exemple les contenus hors propos qui se glissent dans le langage spontané. Sur base des réponses fournies à des questions ouvertes et fermées, GOLD et al. (1988) ont réparti des locuteurs âgés en trois catégories: (1) Des locuteurs digressifs qui s'écartent fréquemment du thème; (2) des locuteurs loquaces et bien centrés sur le thème; et (3) des locuteurs centrés sur le thème, mais peu bavards ou laconiques. Cette étude révèle que sur 346 sujets dont l'âge moyen est de 73 ans, 20% des locuteurs âgés sont catégorisés comme "digressifs", et 45% comme laconiques. Cette verbosité digressive a été interprétée de deux façons non exclusives. On peut d'une part la considérer comme l'expression "normale" de l'étendue des différences individuelles qui caractérisent le comportement conversationnel; la verbosité serait dans ce cas liée à des facteurs psycho-sociaux tels que l'extraversion, le stress, le contact social, etc. On peut d'autre part y voir le signe d'un vieillissement "anormal" et

169

d'un déclin cognitif particulier affectant certains mécanismes sous-jacents à l'usage du langage; dans la mesure où la verbosité digressive exprime une difficulté à maintenir la conversation sur un sujet précis, elle a été interprétée comme reflétant un dysfonctionnement des processus d'inhibition qui doivent normalement empêcher des informations non pertinentes d'entrer en MdT ou d'en évacuer des informations qui cessent d'être pertinentes (voir ARBUCKLE & GOLD, 1993).

Aspects conversationnels

Les aspects pragmatiques de la compétence communicative (prise de tour de parole, procédures de réparation d'accidents conversationnels, demande de clarification, répertoire d'actes de langage, etc.) ont été relativement peu étudiés chez les locuteurs âgés. On ne connaît pas davantage les transformations qu'encourt avec l'âge tout ce qui relève de la communication non-verbale (production et compréhension de signaux non-verbaux, expressions faciales, modulation de la voix, gestualité, etc.). C'est d'autant plus regrettable qu'il n'est pas rare d'entendre des personnes âgées se plaindre de difficultés particulières à suivre une conversation, surtout à plusieurs intervenants (effet "cocktail"); certaines personnes âgées avouent même "préparer à l'avance" certaines conversations, pour minimiser les risques. Quelques études confirment le caractère moins coopératif des échanges entre locuteurs âgés. HUPET et al. (1993) par ex. ont étudié le comportement verbal de diades jeunes (deux interlocuteurs de 25 ans) et âgées (70 ans), dans une tâche de communication référentielle où les deux interlocuteurs doivent se mettre d'accord sur un référent donné et la façon d'y faire référence; HUPET et al. ont observé une moindre coopération entre les interlocuteurs âgés: ceux-ci tiennent moins compte de leur interlocuteur, et tiennent donc moins compte de leurs connaissances partagées, dans l'élaboration d'une référence. Cette observation confirme l'idée de RYAN et al. (1986) selon laquelle les personnes âgées évalueraient différemment les besoins communicatifs, au point par exemple de maximiser la clarté du message plutôt que son efficacité. Ce point demanderait toutefois lui-même à être expliqué plus en profondeur.

A vrai dire, la pénurie d'études rigoureuses laisse le champ libre à toute une gamme de stéréotypes quant à la façon dont les personnes âgées communiquent, et ces stéréotypes ne sont pas à une contradiction près: tantôt les personnes âgées sont considérées comme se soustrayant aux échanges, comme pour échapper aux obligations de la conversation, tantôt elles sont considérées comme dominant toute conversation, parlant haut, fort et longuement de sujets n'intéressant qu'elles. Nous les mentionnons ici parce que plusieurs recherches ont clairement établi que des stéréotypes de ce genre influencent non seulement la ma-

nière dont des individus jeunes s'adressent à des sujets âgés, mais influencent aussi la confiance que des sujets âgés peuvent avoir dans leur habileté communicative (voir GILES et al., 1994).

A cet égard, il n'est pas sans intérêt de signaler que plusieurs études ont mis en évidence des "styles communicatifs" qui reflètent les stratégies auxquelles ont recours des locuteurs âgés pour maximiser les chances de réussir leurs communications. Par exemple, les recherches de VILLAUME et al. (1994) sur l'adaptation de locuteurs âgés à leur presby-acousie (observée chez près de 40% des personnes âgées de 75 ans et plus) sont très instructives. Un déficit auditif, même léger, peut entamer la confiance d'un locuteur en ses propres capacités communicatives, le conduisant par exemple à moins fréquemment initier un échange conversationnel, ou à moins fréquemment demander une clarification en cas d'incompréhension, etc. (NUSSBAUM et al., 1989). Certains locuteurs âgés font face à ce déficit de manière plus active, en recourant par ex. à des stratégies qui vont de la lecture labiale, pour mieux identifier les phonèmes, à l'inférence permettant d'anticiper le contenu de messages qui leur sont adressés. Certes, ces stratégies ont leurs propres limites: inférer tout un énoncé à partir de quelques bribes est évidemment très risqué, et ce qui constitue une stratégie efficace à un stade débutant de presby-acousie peut engendrer des dysfonctionnements majeurs à un stade plus avancé. On pense généralement moins souvent à évaluer les effets d'une presby-acousie sur le traitement de l'information non-segmentale ou paralinguistique. Or on sait d'une part que les personnes âgées s'en remettent davantage aux indices paralinguistiques que les jeunes, au point par exemple, lorsqu'il y a contradiction entre la syntaxe et la prosodie, de reconstruire l'énoncé pour le rendre compatible avec la prosodie (WINGFIELD, WAYLAND & STINE, 1992). Mais on sait d'autre part que les personnes âgées sont de moins en moins habiles à traiter correctement les indices paralinguistiques, ce qui perturbe notamment l'ajustement à leur interlocuteur.

Conclusions

Le langage des locuteurs âgés, et surtout très âgés, est différent de celui de locuteurs adultes jeunes: les travaux accumulés ces dix dernières années ne laissent aucun doute à ce sujet. Il faut, certes, nuancer cette conclusion générale. Tout d'abord, en effet, les différentes composantes de la compétence linguistique ne sont pas affectées identiquement par le vieillissement; la composante sémantique par exemple n'encourt que très peu de changement avec l'âge, alors que la composante syntaxique se transforme nettement, surtout chez des sujets très âgés. Par ailleurs, on aurait tort de croire que cette évolution correspond à une

162

moindre variation de la compétence linguistique des personnes âgées; au contraire, qu'il s'agisse du langage ou d'autres fonctions cognitives, on sait aujourd'hui que l'âge se traduit aussi par un accroissement de la variabilité inter-individuelle.

Dans ce chapitre, nous avons mis l'accent sur les modifications que l'on peut observer dans la production d'énoncés. L'effet du vieillissement sur la compréhension du langage est tout aussi bien documenté, et la littérature à ce sujet est très abondante. Nous nous y sommes moins attachés pour la raison suivante: les tâches de langage pour lesquelles de nombreux travaux ont mis en évidence un déclin des performances associé à l'âge sont généralement aussi des tâches de mémoire dans la mesure où elles impliquent l'un ou l'autre système mnésique des sujets (voir LIGHT, 1990). Il est dès lors difficile d'interpréter les difficultés que l'on observe dans ces tâches comme le résultat d'une altération particulière de processus spécifiques à la production ou à la compréhension de langage.

Nous n'avons fait qu'esquisser quelques hypothèses pour rendre compte des effets observés: altération de la Mémoire de Travail, déficit progressif des mécanismes d'inhibition, accès en mémoire à long terme, etc. Nous avons indiqué dans l'introduction que l'on était loin aujourd'hui de voir clair sur la contribution respective de mécanismes cognitifs généraux et de mécanismes spécifiques au traitement du langage dans la médiation des effets du vieillissement. Cette question, rappelons-le, fait actuellement l'objet de nombreuses recherches. Quoi qu'il en soit de ces mécanismes "centraux", on ne doit pas perdre de vue que des modifications du langage (en production comme en compréhension) trouvent leur origine dans des déficits "périphériques" ou des changements affectant les capacités sensori-motrices de personnes âgées (e.g., déficit de la fonction respiratoire, déficit salivaire, moindre efficience de la musculature faciale, difficultés d'articulation, déficit auditif, etc.).

S'il ne peut être question de nier les modifications qu'entraîne le vieillissement normal, il est tout aussi indéniable que les modifications observées ne correspondent pas à des détériorations sévères de la capacité communicative, même chez des sujets très âgés. On peut tout aussi clairement affirmer qu'entre les modifications du langage associées au vieillissement normal et les modifications associées à la démence, il y a beaucoup plus qu'une simple différence quantitative. En une formule très ramassée, on pourrait dire que, chez la personne âgée et très âgée normale, les dimensions sémantiques du langage sont préservées tandis qu'au contraire ses dimensions syntaxiques sont progressivement altérées; c'est exactement l'inverse que l'on observe chez des patients souffrant de la maladie d'Alzheimer (KEMPLER et al., 1987; HUFF, 1990): aux

premiers stades de la maladie, en effet, le langage de ces patients ne présente pas d'altération sur le plan syntaxique, mais il témoigne de nettes difficultés sémantiques (stéréotypie lexicale, manques du mot, paraphasies verbales, circonlocutions).

Nous terminerons en soulignant combien on manque de précisions sur l'évolution de la capacité communicative d'un individu tout au long de sa vie, ainsi que sur l'évolution de son aptitude à établir une communication interpersonnelle. On manque particulièrement de données relatives aux échanges entre sujets jeunes et âgés dont on sait cependant qu'ils posent un certain nombre de problèmes. Il faut espérer que des études rigoureuses s'attaqueront prochainement à ce type de questions dont il n'est pas besoin de souligner les implications pratiques.

Références

ARBUCKLE, T.Y. & GOLD, D.P. (1993): "Aging, inhibition and verbosity", *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 48, 225-232.

BOTWINICK, J. & STORANDT, M. (1974): "Vocabulary ability in later life", *Journal of Genetic Psychology*, 125, 303-308.

BOTWINICK, J., WEST, R. & STORANDT, M. (1975): "Qualitative vocabulary test responses and age", *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 30, 574-577.

BOWLES, N.L. & POON, L.W. (1985): "Aging and the retrieval of words in semantic memory", *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 40, 71-77.

CATTEL, R.B. (1963): "The theory of fluid and crystallized intelligence: a critical experiment", *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22.

COHEN, G. (1979): "Language comprehension in old age", *Cognitive Psychology*, 11, 412-429.

COHEN, G. & FAULKNER, D. (1986): "Does "elderspeak" work? The effect of intonation and stress on comprehension and recall of spoken discourse in old age", *Language and Communication*, 6, 91-98.

CRYSTAL, D., FLETCHER, P. & GARMAN, M. (1989): *The Grammatical Analysis of Language Disability*, London, Whurr.

DE RENZI, E. & VIGNOLO, L.A. (1962): "The Token Test", *Brain*, 85, 665-678.

GILES, H., FOX, S., HARWOOD, J. & WILLIAMS, A. (1994): "Talking age and Aging talk". In: HUMMERT, M.L., WIEMANN, J.M. & NUSSBAUM, J.F. (Eds), *Interpersonal communication in adulthood*, London, Sage Publications.

GOLD, D.P., ARBUCKLE, T.Y. & ANDRES, D. (1994): "Verbosity in older adults". In: HUMMERT, M.L., WIEMANN, J.M. & NUSSBAUM, J.F. (Eds), *Interpersonal communication in adulthood*, London, Sage Publications.

GOLD, D.P., ANDRES, D., ARBUCKLE, T.Y. & SCHWARTZMAN, A. (1988): "Measurement and correlates of verbosity in elderly people", *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 43, 27-33.

GOODGLAS, H. & KAPLAN, E. (1972): *The assessment of aphasia and related disorders*, Philadelphia, Lea and Febiger.

HUFF, F.J. (1990): "Language in normal aging and age-related neurological diseases". In: BOLLER, B. & GRAFMAN, J. (Eds), *Handbook of Neuropsychology*, Amsterdam, Elsevier.

HUPET, M., CHANTRAINE, Y. & NEF, Fr. (1993): "References in conversation between young and old normal adults", *Psychology and Aging*, 8, 339-346.

HUPET, M. & NEF, F. (1994): "Vieillissement cognitif et langage". In: VAN DER LINDEN, M. & HUPET, M. (Eds): *Le vieillissement cognitif*, Paris, Presses universitaires de France.

HUPET, M., NEF, F. & MAROY, M. (1992): "Étude comparative du langage spontané d'adultes jeunes et âgés", *L'Année Psychologique*, 92, 511-526.

HUPET, M. & SCHELSTRAETE, M.A. (1997): "Les effets du vieillissement sur le langage: effets de processus spécifiques ou généraux?" *Psychologie française*, 1997, N° spécial vieillissement, sous presse.

JUST, M. A. & CARPENTER, P.A. (1992): "A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memeory", *Psychological Review*, 99, 122-149.

KEMPER, S. (1988): "Geriatric psycholinguistics: Syntactic limitations of oral and written language". In: LIGHT, L.L. & BURKE, D.M. (Eds), *Language, Memory and Aging*, New York, Cambridge University Press.

KEMPER, S. (1990): "Adults' diaries: changes made to written narratives across the life-span", *Discourse Processes*, 13, 207-223.

KEMPER, S. (1992a): "Language and Aging". In: CRAIK F.A.I. & SALTHOUSE, T. (Eds), *Handbook of Aging and Cognition*, London, Lawrence Erlbaum Associates.

KEMPER, S. (1992b): "Adults' sentence fragments", *Communication research*, 19, 444-458.

KEMPER, S. & RASH, S.J. (1988): "Speech and writing across the life-span". In: GRUNEBERG, M.M., MORRIS, P.E. & SYKES, R.N. (Eds), *Practical aspects of memory, Vol 2: Clinical and educational implications*, New York, Wiley & Sons.

KEMPER, S., RASH, S., KYNETTE, D. & NORMAN, S. (1990): "Telling stories: The structure of adults' narratives", *European Journal of Cognitive Psychology*, 3, 205-228.

KEMPLER, D., CURTISS, S. & JACKSON, C. (1987): "Syntactic preservation in Alzheimer's disease". *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 343-350.

KYNETTE, D. & KEMPER, S. (1988): "Aging and the loss of grammatical forms: a cross-sectional study of language performance", *Language and Communication*, 6, 65-76.

LIGHT, L.L. (1990): "Interactions between memory and language. In: BIRREN, J.E. & SCHAIE, K.W. (Eds), *Handbook of the Psychology of Aging*. New York, Academic Press, 275-290.

MAXIM, J. & BRYAN, K. (1994): *Language of the elderly*, London, Whurr Publishers.

MCNAMARA, P., OBLER, L.K., AU, R., DURSO, R. & ALBERT, M.L. (1992): "Speech monitoring in Alzheimer's disease, Parkinson's disease, and normal aging", *Brain and Language*, 42, 38-51.

MONTEPARE, J.M., STEINBERG, J. & ROSENBERT, B. (1992): "Characteristics of vocal communication between young adults and their parents and grandparents", *Communication Research*, 19, 479-492.

NEF, F. & HUPET, M. (1992): "Les manifestations du vieillissement normal dans le langage spontané oral et écrit", *L'Année Psychologique*, 92, 393-419.

NUSSBAUM, J.F., THOMPSON, T. & ROBINSON, J.D. (1989): *Communication and Aging*. New York: Harper & Row.

OBLER, L. K. (1985): "Language through the life-span". In: GLEASON, B. (Eds), *The development of language*, London, Bell & Howell Company.

OBLER, L. K. & ALBERT, M. (1985): "Language skills across adulthood". In: BIRREN, J.E. & SCHAIE, K.W. (Eds), *Handbook of the Psychology of Aging*, New York, Van Nostrand Reinhold.

PORCH, B.E. (1967): *The Porch Index of Communicative Ability*, Palo Alto, Consulting Psychologists Press.

PRATT, M. & ROBINS, S.L. (1991): "That's the way it was: age differences in the structure and quality of adults' personal narratives", *Discourse Processes*, 14, 73-85.

RYAN, E.B., GILES, H., BARTOLUCCI, G. & HENWOOD, K. (1986): "Psycholinguistic and social psychological components of communication by and with the elderly", *Language and Communication*, 6, 1-24.

RYAN, E.B., KWONG SEE, S., MENEER, W.B. & TROVATO, D. (1992): "Age-based perceptions of language performance among younger and older adults", *Communication Research*, 19, 423-443.

RYAN, E.B., KWONG SEE, S., MENEER, W.B. & TROVATO, D. (1994): "Age-based perceptions of conversational skills among younger and older adults". In: HUMMERT, M.L., WIEMANN, J.M. & NUSSBAUM, J.F. (Eds), *Interpersonal communication in adulthood*, London, Sage Publications.

SALTHOUSE, T. (1988): "Effects of Aging on verbal abilities: examination of the psychometric literature". In: LIGHT, L.L. & BURKE, D.M. (Eds), *Language, Memory and Aging*, Cambridge, Cambridge University Press.

SCHUELL, H.M. (1965): *Minnesota test for differential diagnosis of aphasia*, Minneapolis, University od Minneapolis Press.

SHEWAN, C.M. (1979): *Auditory comprehension test for sentences*, Chicago, Biolinguistics Clinical Institutes.

SNOWDON, D.A., KEMPER, S., MORTIMER, J.A., GREINER, L.H., WEKSTEIN, D.R. & KARKESBERY, W.R. (1966): "Cognitive ability in early life and cognitive function and Alzheimer's disease in late life: Findings from the Nun study", *Journal of the American Medical Association*, 275, 528-532.

THUILLARD, F. & ASSAL, G. (1991): "Données neuropsychologiques chez le sujet âgé normal". In: HABIB, M., JOANETTE, Y. & PUEL, M. (Eds), *Démences et syndromes démentiels*, Paris, Masson.

VALDOIS, S. & JOANETTE, Y. (1991): "Hétérogénéité du déclin cognitif associé au vieillissement normal". In: HABIB, M., JOANETTE, Y. & PUEL, M. (Eds), *Démences et syndromes démentiels*, Paris, Masson.

VILLAUME, W.A., BROWN, M.H. & DARLING, R. (1994): "Presbycusis, Communication, and Older Adults". In: HUMMERT, M.L., WIEMANN, J.M. & NUSSBAUM, J.F. (Eds), *Interpersonal communication in adulthood*, London, Sage Publications.

WECHSLER, D. (1958): *The measurement and Appraisal of Adult Intelligence*, New York, Baillière, Tindal and Cox.

WINGFIELD, A., WAYLAND, S.C. & STINE, E.A.L. (1992): "Adult age differences in the use of prosody for syntactic parsing and recall of spoken sentences", *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 47, 350-356.

ZABRUCKY, K. & MOORE, D. (1995): "Elaborations in adults' text recall: relations to working memory and text recall". *Experimental Aging Research*, 21, 143-158.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 66/1997, 167-183

Contribution des tests en temps réel à l'étude de la compréhension auditive chez les aphasiques: à propos d'un cas[1]

Jocelyne BUTTET SOVILLA & François GROSJEAN

Abstract

Most speech comprehension tests used with aphasic patients are off-line. As a consequence, a subject's behavior is not tied in time to the variable being studied. Responses may correspond to the processing level under examination but often also reflect more general levels of processing which take into account context and pragmatic knowledge. Because of this problem, neurolinguists have shown increasing interest in using on-line tests which tap more directly into deficits at specific processing levels. In this paper, we describe in detail two on-line tests we have developed in French and we present the preliminary results obtained with left-hemisphere brain-damaged patients. We then examine the case of an aphasic patient whose results show that on-line tests are useful complements to more traditional off-line tests. Dissociations between these two types of tests and between processing levels are discussed.

INTRODUCTION

Les études psycholinguistiques peuvent s'appliquer à divers troubles du langage, comme en témoignent les articles de cet ouvrage. Notre propos est de soulever un coin du voile sur quelques analyses possibles de la compréhension auditive lors de troubles acquis suite à des lésions cérébrales chez l'adulte dont le langage était, jusqu'alors, considéré comme normal. Ces troubles sont désignés sous le terme générique d'"aphasie" (ou, de plus en plus, de "dysphasie acquise"), mais il recouvre en fait plusieurs pathologies. C'est pourquoi il est préférable de parler des aphasiques, c'est-à-dire des personnes souffrant de divers syndromes aphasiques. En effet, l'aphasie peut revêtir des formes différentes de perturbations tant en expression qu'en compréhension, et ceci aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. S'il est possible de regrouper certains symptômes communs à certains aphasiques sous une même étiquette (par exemple, aphasie de Broca, de Wernicke, etc.), il n'en reste pas moins qu'il est possible que les troubles observés en "surface" puissent refléter des perturbations de mécanismes sous-

[1] Ce travail a pu être entrepris en partie grâce à deux subsides du Fonds national suisse de la recherche scientifique (32-37276.93; 32-049 106). Les auteurs tiennent à remercier le Professeur L. Tyler pour ses conseils au début du projet et le Professeur S. Blumstein dans la suite de celui-ci. Ils expriment leur reconnaissance à M. P. Monnin et Mmes L. Grosjean, D. Hester, C. Hirt, I. Racine et C. Yersin-Besson qui ont participé à l'élaboration des tests et qui les ont fait passer aux différents sujets (contrôles et cérébro-lésés), à M. D. Varidel qui a réalisé les boîtes-réponses utilisées pour les tests, et enfin au Professeur G. Assal qui a autorisé l'examen des patients aphasiques dans sa Division. Adresses des auteurs: Mme J. Buttet Sovilla, Division autonome de neuropsychologie, Hôpital Nestlé, CHUV, 1011 Lausanne; M. F. Grosjean, Laboratoire de traitement du langage et de la parole, Université de Neuchâtel, Avenue du Premier-Mars 26, 2000 Neuchâtel.

jacents différents. L'étude de cas particuliers, au moyen d'outils différenciés tels que les tests en temps réel et en différé lors de la compréhension orale, devrait permettre de mieux comprendre ces phénomènes. C'est ce que nous essayerons de montrer plus loin.

TYPES DE TESTS

Le champ de la compréhension orale occupe une position privilégiée dans les travaux de psycholinguistique et de neurolinguistique, tant au niveau des études accomplies que des modèles proposés (pour une revue d'ensemble, voir ALTMANN & SHILLCOCK, 1993; CLIFTON, FRAZIER & RAYNER, 1994; GERNSBACHER, 1994). Les chercheurs se penchent à la fois sur les connaissances de l'auditeur qui contribuent à la perception et à la compréhension (connaissances linguistiques, contextuelles et encyclopédiques) et sur les niveaux de traitement qui permettent de passer de l'onde acoustique à la représentation interprétative enrichie de l'énoncé. Parmi ceux-ci, citons le niveau phonétique (identification des unités phonétiques et extraction des informations prosodiques), le niveau lexical (reconnaissance des mots et obtention de l'ensemble des informations nécessaires aux niveaux supérieurs), le niveau syntaxique (identification et mise en relation des constituants), le niveau sémantique (construction de la représentation interprétative littérale sur la base des informations lexicales, syntaxiques et sémantiques) et, enfin, le niveau pragmatique (construction de la représentation interprétative enrichie à l'aide d'informations discursives, contextuelles et encyclopédiques). Les quatre premiers niveaux sont souvent qualifiés de niveaux intermédiaires alors que le dernier est perçu comme le niveau final (TYLER, 1992). Outre les travaux qui portent sur chacun de ces niveaux, les recherches se sont concentrées également sur les tâches expérimentales qui permettent d'étudier les opérations de traitement à l'intérieur et entre les modules, ainsi que sur l'architecture générale du système de compréhension, architecture modulaire (FOSTER, 1979; FODOR, 1983), interactive (MARSLEN-WILSON & TYLER, 1987) ou connexionniste (MCCLELLAND & ELMAN, 1986; MACDONALD, PEARLMUTTER & SEIDENBERG, 1994).

Lors de l'étude de la compréhension auditive chez les aphasiques, plusieurs tests sont à disposition. Ils sont présentés ci-dessous.

163

1. Les tests en différé

La plupart des tests utilisés avec des aphasiques se classent dans la catégorie dite "en différé" ("off-line"). Parmi les tâches diverses et de difficulté variée qu'ils comprennent, figurent l'indication d'objets ou d'images (intra et inter-catégorie sémantique, avec ou sans distracteurs), la discrimination de phonèmes, de syllabes ou de mots (sous forme de choix multiple ou de paires identiques ou différentes), la décision lexicale de mots et de non-mots sans contrainte temporelle, l'exécution d'ordres de complexité croissante (avec manipulation d'objets), les questions nécessitant une réponse "oui/non" et qui portent sur le contexte, les connaissances sémantiques, un texte présenté oralement, etc., l'appariement de mots ou de phrases avec des objets ou des images, la compréhension de phrases dites "apragmatiques", le jugement de grammaticalité et d'acceptabilité (phrases avec violation linguistique), etc. (Voir CAPLAN & BUB (1992), KAY, LESSER & COLTHEART (1992), pour des batteries récentes qui comportent certaines de ces épreuves). Les mesures communes à la majorité de ces tests sont généralement le pourcentage de réponses correctes ainsi que le nombre et la nature des erreurs.

Bien que ces tests démontrent la présence d'un trouble de compréhension orale chez le patient et apportent des renseignements sur la nature du déficit (phonétique, lexical, syntaxique, sémantique), ils présentent également certains inconvénients qui ont été relevés ces dernières années. Le plus important est lié au fait que la réponse donnée par le sujet est souvent éloignée temporellement de la variable étudiée: ainsi, plusieurs secondes peuvent s'écouler entre la présentation d'un mot à l'intérieur d'une phrase et la réponse donnée à son propos (l'indication d'une image qui correspond à ce mot, par exemple). A cause de ce délai, il est probable que la réponse ne reflète pas uniquement le niveau d'analyse désiré (dans ce cas-ci, l'analyse lexicale), mais également d'autres niveaux (syntaxique, sémantique) et, en particulier, le niveau pragmatique, qui est fortement influencé par des opérations d'inférences faisant appel au contexte et aux connaissances encyclopédiques du sujet. Comme la réponse a été influencée par plusieurs niveaux, il est difficile d'imputer le problème à un niveau d'analyse précis. Un deuxième inconvénient des tests en différé concerne le fait qu'ils utilisent souvent des mesures trop explicites caractérisées par une action réfléchie et souvent stratégique de la part du sujet. Ainsi, lorsque l'on demande un jugement de grammaticalité de phrases à un sujet, celui-ci fait appel à un processus spécifique qui n'est probablement pas utilisé lors de la compréhension normale d'un énoncé (voir SCHACTER, MCANDREWS & MOSCOVITCH (1988), entre autres, pour une discussion approfondie de cette question).

169

2. Les tests en temps réel

En réponse à ces problèmes, BLUMSTEIN et ses collaborateurs (voir BLUMSTEIN, 1988, 1995, pour une vue d'ensemble), TYLER et son équipe (TYLER, 1992) et METZ-LUTZ dans le monde francophone (METZ-LUTZ, 1995), ont employé l'approche dite "en temps réel" ("on-line") déjà utilisée en psycholinguistique expérimentale, afin de donner une dimension nouvelle à l'évaluation de la compréhension auditivo-verbale des patients aphasiques. Cette démarche présente un intérêt particulier. En effet, grâce à des tâches en temps réel telles que la détection d'unités linguistiques (phonèmes, syllabes, mots), l'amorçage intra- et inter-modal, la décision lexicale sous contrainte temporelle, etc., la réponse du sujet est rapprochée temporellement de la variable étudiée. De cette façon, les mesures obtenues (temps de réaction, nombre et type d'erreurs) reflètent mieux les représentations intermédiaires (phonétique, lexicale, syntaxique, sémantique) qui correspondent à un stade précis du processus de compréhension. De plus, ces tâches sont relativement simples (ex. détection d'un mot dans une phrase) et font appel à des réponses moins explicites et stratégiques que celles des tâches en différé. D'ailleurs, très souvent le sujet n'a pas conscience du problème étudié car la tâche qu'on lui demande de faire ne porte pas directement sur celui-ci.

ÉLABORATION D'UNE BATTERIE DE TESTS EN FRANÇAIS

1. Objectifs et contenu

Depuis trois ans déjà, et grâce à deux subsides du FNRS, le Laboratoire de traitement du langage et de la parole (Université de Neuchâtel) et la Division autonome de neuropsychologie (CHUV) collaborent à l'élaboration d'une batterie de tests de compréhension orale en temps réel pour sujets aphasiques. Quatre objectifs sous-tendent le projet: 1) obtenir un profil du traitement en temps réel de la compréhension orale chez les patients aphasiques; 2) identifier les niveaux d'analyse affectés chez ces sujets; 3) compléter leur profil de compréhension orale obtenu initialement à l'aide de tests en différé, et 4) contribuer au développement de tests en temps réel en utilisant des approches nouvelles et en travaillant sur le français. Notons à ce propos que malgré le nombre d'études croissant qui portent sur le traitement en temps réel de sujets aphasiques, il n'existe pas encore de batterie de tests qui évalue systématiquement chacun des niveaux d'analyse de la compréhension orale. De plus, la plupart des études

portent sur l'anglais alors que le français se caractérise par des particularités phonétiques (liaison, enchaînement, élision), prosodiques (rythme syllabique, structure phonologique) et grammaticales (accords, marque du genre) tout à fait intéressantes. Une simple traduction française de tests anglais de compréhension orale en temps réel ne mettrait pas assez en valeur ces différentes caractéristiques. La batterie complète comprend 6 tests. Nous ne décrivons ici que les 2 tests actuellement suffisamment développés et que nous avons utilisés chez la patiente présentée plus loin. (Pour une description complète, voir GROSJEAN et al. 1996).

Le premier test évalue l'analyse phonétique et utilise une tâche de discrimination de syllabes dans une suite de syllabes sans signification. La variable testée est la distance phonétique entre la cible et la suite de syllabes (mesurée en traits distinctifs). Le second test utilise la décision lexicale pour évaluer l'accès à la forme du mot lors de l'analyse lexicale. Dans ce test, le sujet doit décider si un item lexical présenté dans une suite de mots est un mot ou un non-mot. Les variables dépendantes sont la fréquence et la longueur des mots.

2. Dissociations

L'essor des tâches en temps réel dans l'étude de la compréhension, chez les sujets normaux et les sujets aphasiques, ne signifie pas l'abandon des tâches en différé car les deux approches se complètent. En effet, il est important d'avoir accès à la fois aux représentations intermédiaires, à l'aide de tâches en temps réel, et à la représentation finale, grâce aux tâches en différé. TYLER (1992) a montré qu'un sujet aphasique pouvait avoir une difficulté au niveau de l'analyse intermédiaire (révélée en utilisant une tâche en temps réel) mais que celle-ci pouvait disparaître lorsqu'on testait la représentation finale à l'aide d'une tâche en différé. Elle a pu montrer l'opposé également, à savoir l'absence de difficulté lors d'une tâche en temps réel mais la présence de celle-ci dans une tâche en différé. Cette nécessité d'intégrer les deux types de tests est parfaitement résumée par FAUSSART (1995; 173-174) à la fin de son compte rendu de la nouvelle batterie de tests en différé de KAY, LESSER & COLTHEART (1992), batterie qui ne contient pas d'épreuves en temps réel: *" ... il est regrettable que la dynamique temporelle du langage ne soit pas examinée. La psychologie cognitive dispose de tâches "on line" exploitables en neuropsychologie"*.

Afin d'illustrer cette dissociation, HESTER et al. (1995) ont testé la discrimination phonétique en différé et en temps réel chez des aphasiques. Cette étude confirme que le comportement d'un patient dans un test en différé ne permet pas

171

de prédire systématiquement ses résultats dans un test en temps réel. En partant de cette constatation et en tenant compte du fait que chaque type de test reflète des processus et des niveaux différents, nous en concluons qu'il est important d'employer les deux approches conjointement dans l'examen de l'aphasie, afin d'obtenir un profil plus représentatif des capacités de compréhension de la parole du patient. C'est ce que nous proposons d'illustrer maintenant par la présentation d'un cas particulier.

À PROPOS D'UN CAS D'APHASIE

Madame S.V. est droitière, francophone. Elle a terminé un apprentissage de commerce lorsqu'à l'âge de 22 ans, suite à une chute de cheval, elle subit un très grave traumatisme crânio-cérébral avec de nombreuses complications, notamment un vaste ramollissement dans la zone du langage de l'hémisphère cérébral gauche. Au début, elle ne peut produire aucune parole. Elle a de gros troubles de la compréhension auditive et ne peut ni lire, ni écrire. Cette description correspond à une aphasie globale.

Dix ans plus tard, soit à l'âge de 32 ans, S.V. reprend contact avec la Division de neuropsychologie (Pr. G. ASSAL, CHUV, Lausanne), où elle avait été suivie pour un traitement logopédique après son accident. Entre-temps, elle s'est mariée, mais n'a pu retrouver qu'un travail occupationnel, car elle a encore beaucoup de peine à s'exprimer: son articulation est malaisée (avec un syndrome de désintégration phonétique, se marquant surtout par un assourdissement des consonnes sonores); le débit est lent, syllabé, la prosodie assez pauvre. On relève par ailleurs un manque du mot, des énoncés agrammatiques et des difficultés de compréhension auditivo-verbale pour du matériel complexe. La lecture à haute voix est syllabée et ralentie; l'écriture de phrases, réalisée de la main gauche, reste difficile; certaines procédures de calcul sont perdues. Les fonctions practo-gnosiques sont conservées, à l'exception des séquences de gestes bucco-linguo-faciaux qui sont ralenties et hésitantes. Il existe aussi un déficit de la mémoire verbale.

La patiente souhaite pouvoir à nouveau bénéficier de séances de traitement et c'est dans ce contexte qu'elle accepte un examen détaillé de sa compréhension auditive, notamment.

172

1. Tests en différé

Au **niveau phonétique**, plusieurs tests ont été utilisés:

- *Identification de phonèmes* (ASSAL, 1974): la patiente doit pointer sur une planche avec quatre dessins représentant, par exemple, les mots "pain, bain, main et vin", le dessin correspondant au mot qu'elle entend. Ses résultats sont parfaits.
- *Discrimination de phonèmes* (HESTER et al., 1995): on propose des paires de syllabes différentes (di/ti) ou pareilles (di/di) et la patiente doit simplement répondre en fonction du critère "égal ou différent". Là également, les résultats sont sans erreur.
- *Perception catégorielle*: on utilise un continuum acoustique construit, selon la méthode dite par hybridation, dans le Laboratoire de traitement du langage et de la parole de l'Université de Neuchâtel. Deux phrases, "montrez le camp" et "montrez le gant", forment les deux extrémités du continuum. Le passage progressif de "camp" à "gant" se fait en dix étapes (pour une description détaillée, voir GROSJEAN & DOMMERGUES, 1994; KLOSE & al., 1992). Deux tâches sont proposées:

a. *Tâche d'identification*: la patiente a devant elle deux dessins, l'un représentant un gant et l'autre un camp. Dix séries, formées chacune de douze items du continuum, lui sont présentées en ordre aléatoire variant d'une série à l'autre. Elle doit à chaque fois pointer sur le dessin qui correspond au dernier mot entendu, soit "camp" ou "gant", et ceci en forçant son choix quand elle a des doutes. La courbe d'identification de S.V. (voir Figure 1 à la page suivante, courbe du haut) montre quelques petites difficultés de perception aux deux extrêmes. On atteint ni 100% ni 0% alors que les premiers et les derniers stimuli du continuum sont peu ambigus. Par contre, il existe une frontière catégorielle nette (60% de chute entre le 6e et le 8e élément).

b. *Tâche de discrimination*: dix paires de phrases ont été formées en unissant systématiquement chaque phrase du continuum avec celle située deux étapes plus loin. Elles sont présentées en ordre aléatoire à dix reprises et la patiente doit dire si ces paires lui paraissent semblables ou différentes. La courbe de discrimination de S.V. (voir Figure 1, courbe du bas) montre des pourcentages de discrimination assez bas, même autour des paires situées à la frontière catégorielle. Par contre, le sommet de la courbe, certes aplati, est le signe qu'il existe une assez bonne discrimination, quoiqu'un peu élargie, entre les éléments en provenance des deux catégories. La discrimination à

l'intérieur des catégories est moins bonne, surtout pour les éléments extrêmes (voir la chute aux extrémités), ce qu'on trouve chez des sujets normaux.

Au niveau **lexico-sémantique**, un test d'appariement de mots et d'images ainsi qu'un test composé de mots et de pseudo-mots qu'il s'agit d'identifier sont parfaitement réussis. De plus, nous avons proposé un test composé de catégories sémantiques (habits, oiseaux, fleurs, meubles, etc.) qu'il s'agit d'indiquer sur ordre verbal sur des planches d'images: dans un premier temps, on présente 9 planches sur chacune desquelles il y a 9 images représentant chacune une des 9 catégories sémantiques choisies (cf. plus haut); puis, dans un deuxième temps, les mêmes images sont présentées à nouveau, mais cette fois regroupées par catégories sémantiques. La patiente réussit à 100 % la première partie intercatégorielle. Dans la tâche intracatégorielle, elle fait également des scores quasi parfaits avec 79 bonnes réponses sur 81 et deux auto-corrections.

Au niveau **syntaxique**, des ordres dits simples ("levez la main"), semi-complexes ("mettez la clé entre le crayon et la tasse") et complexes (test des "3 papiers") sont parfaitement réussis. Nous avons également proposé à la patiente le test des "stratégies de compréhension" de KHOMSI (1987) qui aboutit à un total de 48 bonnes réponses sur 52 items et 4 autocorrections, soit un résultat parfait. Seul le Token Test (DE RENZI & VIGNOLO, 1962) est déficitaire avec un score de 26/36. Nous analyserons l'ensemble de ces résultats après la présentation des tests en temps réel.

174

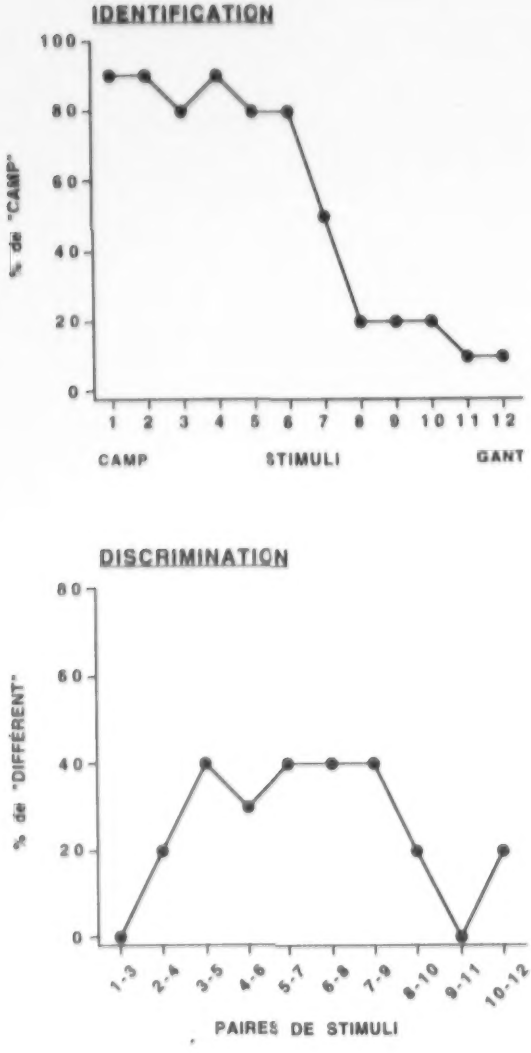


Figure 1. Courbes d'identification et de discrimination de S.V.

175

2. Tests en temps réel

Comme nous l'avons mentionné plus haut, seuls deux tests en temps réel sont actuellement suffisamment élaborés pour pouvoir être analysés. Il s'agit d'un test de traitement phonétique et d'un autre de traitement lexical.

Test de discrimination de syllabes.

L'objectif de ce test est d'évaluer le tout premier niveau de traitement de la parole, à savoir le niveau phonétique qui permet à l'auditeur d'identifier les unités phonétiques présentes dans la suite sonore. Nous avons développé un test de discrimination de syllabes dans une suite de syllabes sans signification. Ce test comprend 40 suites de huit syllabes chacune, réparties en deux sections: 20 suites de syllabes "consonne + /a/" pour la section qui traite des consonnes, et 20 suites "/p/ + voyelle" pour celle qui concerne les voyelles. Chaque suite contient sept syllabes identiques et une syllabe différente qui se trouve dans la position 4, 5 ou 6. Cette syllabe peut être soit proche des syllabes de la suite (différence de un à trois traits distinctifs selon la grille de DELL, 1985) soit distante (accroissement d'au moins quatre traits de différence pour les consonnes et d'au moins deux traits pour les voyelles). Par exemple, la syllabe "cha" se retrouve dans une suite de syllabes "fa" proches de trois traits ("fa-fa-fa-**cha**-fa-fa-fa-fa") et dans une suite de syllabes "ma" distantes de sept traits ("ma-ma-ma-**cha**-ma-ma-ma-ma"), la différence entre les deux conditions étant de 4 traits. La variable indépendante est donc la proximité phonétique de la syllabe avec les syllabes de la suite, la discrimination étant plus difficile en contexte proche qu'en contexte distant. En tout, quatre occlusives, quatre fricatives et deux nasales constituent les syllabes proches/distantes des consonnes, et quatre voyelles orales arrondies, quatre voyelles orales non-arrondies et deux voyelles nasales (une arrondie et une non-arrondie) forment les syllabes des voyelles. Les suites ont été enregistrées par une locutrice française (accent standard) et préparées ensuite à l'aide du logiciel SoundDesigner. La même version acoustique de la syllabe à détecter (ex. "cha") a été insérée dans les deux contextes, proche et distant, afin que les différences obtenues ne puissent pas être imputées à la dissemblance des deux versions de la syllabe. Les quarante suites sont présentées dans un ordre aléatoire et sont précédées de suites d'entraînement. Lors de la passation, la consigne est d'appuyer avec la main gauche sur une touche de la boîte-réponse dès que la syllabe différente est repérée. Le test est réalisé avec casque d'écoute en une session. Les temps de réaction sont notés, ainsi que les omissions et les anticipations.

Quarante-sept sujets contrôles, d'âge, de sexe et de niveau socio-économique différents, ont déjà passé le test. Pour l'ensemble de ces sujets, le temps moyen de discrimination pour les syllabes distantes est de 335 msec alors qu'il est de 387 msec pour les syllabes proches. Cet effet de proximité (de 52 msec en moyenne) est très robuste car seuls quatre sujets ne montrent pas l'effet. Sur les 43 autres, 40 obtiennent un effet significatif ($p<0.05$) et trois une tendance ($p<0.14$). Le nombre d'erreurs et d'omissions est négligeable (2,5%). Nous avons commencé à utiliser le test avec des patients aphasiques et pouvons déjà comparer nos résultats préliminaires avec ceux de notre patiente. Ces sujets ont été sélectionnés sur la base des critères suivants: droitier, francophone, lésion hémisphérique gauche d'étiologie diverse (objectivée au moyen d'un CT-scan cérébral) et pas de perte auditive supérieure à 50 % (confirmée par un audiogramme tonal chez les patients âgés de plus de 60 ans). De plus, ils ont tous été soumis à un examen neuropsychologique dans la Division de neuropsychologie du CHUV. Sur les 12 sujets testés, 2 ne montrent pas d'effet, 3 ont une tendance et 7 obtiennent un effet. La proportion de sujets aphasiques qui montrent un effet (au niveau strict de $p< 0.05$) est donc sensiblement différente de celle des contrôles (58% par rapport à 85%).

Les résultats de S.V. sont les suivants. Sur 40 items, on relève une seule erreur (une omission de syllabe proche = 2,5%), ce qui prouve qu'elle est tout à fait capable de réaliser cette épreuve et qu'elle se comporte de ce point de vue comme les sujets de contrôle, alors que les 12 aphasiques testés ont une moyenne de 5% d'erreurs sous forme d'omissions et d'anticipations. Toutefois, son temps de réaction moyen pour les syllabes proches est de 467 msec alors qu'il est de 466 msec pour les syllabes distantes, différence non significative ($p = 0.4851$). La patiente ne semble donc pas sensible à l'effet de proximité. Relevons encore que ses temps de réaction sont bien ralentis par rapport aux sujets de contrôle, mais comparables à ceux des 12 aphasiques, dont les temps moyens sont respectivement de 472 msec et de 405 msec.

Test de reconnaissance de la forme des mots.

Ce test cherche à évaluer deux variables qui jouent un rôle dans la reconnaissance de la forme des mots: la fréquence et la longueur. En ce qui concerne la fréquence, il est bien connu qu'un mot fréquent prend moins de temps à être reconnu qu'un mot rare. Quant à la longueur, variable un peu moins étudiée, deux effets se manifestent. Lorsque le temps de réaction est mesuré à partir du début du mot, et que les autres variables sont contrôlées (le point d'unicité, entre autres), un mot long prend plus de temps à être reconnu qu'un mot court.

177

Cependant, lorsque l'on mesure le temps de réaction à partir de la fin du mot, on remarque un temps plus court pour un mot long. C'est ce deuxième phénomène que l'on étudie dans ce test. Un modèle connexionniste, comme le modèle TRACE de McCLELLAND & ELMAN (1986) légèrement adapté, rend compte de ces deux effets de la manière suivante. Un mot fréquent est pré-activé plus fortement qu'un mot rare et requiert donc moins d'activation ascendante pour atteindre le seuil de reconnaissance. Quant à l'effet longueur qui nous intéresse, si l'on fait abstraction d'autres variables, un mot court reçoit moins d'activation ascendante qu'un mot long car il contient moins d'unités phonétiques. Cette absence de redondance fait que le seuil de reconnaissance est atteint proportionnellement plus tard pour un mot court que pour un mot long, résultat qui apparaît clairement lorsque l'on mesure la reconnaissance à partir de la fin du mot.

Pour ce test, nous utilisons 12 mots de haute fréquence (ex."tasse", "jeu") et un nombre égal de mots de basse fréquence (ex. "rat", "cachot"). La fréquence est évaluée au moyen de BRULEX, une base de données lexicales informatisée pour le français écrit et parlé (CONTENT, MOUSTY & RADEAU, 1990) et par un test subjectif d'estimation de la fréquence d'occurrence des mots soumis à des sujets contrôles. Nous employons également 12 mots monosyllabiques (ex. "chat", "soupe") et 12 mots bisyllabiques (ex. "moto", "serpent"). Les variables de contrôle sont la classe syntaxique (tous les mots sont des substantifs), la concrétude (les items sont tous concrets), le point d'unicité (le point séquentiel où le mot devient le seul possible se trouve toujours après la fin du mot), la fréquence (pour le test de longueur) et la longueur (pour le test de fréquence). A ces stimuli, nous avons ajouté un nombre égal de non-mots (logatomes) mono- et bisyllabiques. Ces mots et ces non-mots sont intégrés dans des suites de cinq mots n'ayant aucune relation sémantique entre eux. Ils occupent toujours la troisième position et sont précédés d'un bip sonore (par exemple, le mot "rat" dans la suite "pierre soleil # rat couteau coeur"). Les suites ont été enregistrées par la même locutrice que pour le test de discrimination de syllabes avec une courte pause entre les mots. Le montage des suites a été à nouveau effectué à l'aide du logiciel SoundDesigner. Lors de la passation, la consigne est de décider si le troisième item de la suite (celui qui suit le bip sonore) est un mot qui existe en français ou s'il s'agit d'un mot inventé (un non-mot), en appuyant avec la main gauche sur la touche de la boîte-réponse uniquement s'il s'agit d'un mot; dans le cas d'un non-mot, il ne faut rien faire. Comme pour le test précédent, l'écoute se fait avec un casque et en une seule session. Les temps de réaction sont notés, ainsi que les omissions et les erreurs (confusions mot/non-mot).

Cinquante-cinq sujets contrôles, d'âge, de sexe et de niveau socio-économique différents, ont déjà passé le test.

Pour ce qui est du sous-test fréquence, les temps moyens obtenus pour les mots de haute fréquence et de basse fréquence, mesurés à partir de la fin du mot, sont de 145 msec et de 321 msec respectivement. Cet effet de fréquence (de 176 msec en moyenne) est significatif chez 53 sujets (deux montrent une tendance). Comme pour le test de discrimination de syllabes, les omissions et les erreurs sont négligeables. Jusqu'à ce jour, 21 sujets aphasiques ont passé le test: 18 montrent un effet de fréquence, 1 une tendance et 2 sujets ne montrent aucun effet. La proportion de sujets qui affichent un effet ($p<0.05$) est donc à nouveau supérieur chez les contrôles que chez les aphasiques (96% et 83% respectivement) mais cette disparité est moins importante que lors du premier test. La patiente S.V. omet 2 mots de basse fréquence et 2 mots monosyllabiques, ce qui fait au total 4 omissions pour 48 items (=8.3%). Elle fait une seule fausse détection de mot (=5%); les aphasiques, dans leur ensemble, font plus d'omissions que les contrôles (7.3% par rapport à 0,6%) mais à peine plus d'erreurs (7.9% et 5% respectivement). Ceci prouve par ailleurs la faisabilité d'une tâche de décision lexicale par de tels patients. Quant à l'effet de fréquence, il est très significatif ($p<0.001$) chez S.V. avec des temps de réaction moyens de 191 msec pour les mots de haute fréquence contre 579 msec pour les mots de basse fréquence. (Temps de réaction moyens des 21 aphasiques: respectivement 323 msec et 551 msec)

Au sous-test longueur, les temps moyens obtenus par les sujets contrôles (n=55) pour les mots monosyllabiques et les mots bisyllabiques sont de 287 msec et 130 msec respectivement. Cette différence moyenne de 157 msec est à nouveau conséquente et montre bien que les mots courts, moins redondants que les mots longs, prennent plus de temps à être reconnus lorsqu'on mesure le temps de réaction à partir de la fin du mot. Cet effet est significatif chez 52 sujets de contrôle, les trois autres montrant une tendance. Chez les 21 aphasiques qui ont passé le sous-test, 14 montrent un effet, 5 une tendance et 2 ne montrent pas d'effet. La proportion des sujets aphasiques affichant un effet strict ($p< 0.05$) est donc bien en deçà de celui des contrôles (66% par rapport à 95%) et plus basse que celle obtenue pour le sous-test fréquence (83%). S.V. montre également un robuste effet de longueur ($p<0.01$) avec des temps de réaction moyens de 273 msec pour les bisyllabiques contre 560 msec pour les monosyllabiques. (Temps de réaction moyens des 21 aphasiques: 308 msec et 482 msec respectivement)

179

3. Discussion

Dans ce qui suit, nous allons nous concentrer sur les résultats de S.V. qui mettent en évidence une double dissociation, soit entre les tests en temps réel et différé d'une part, et à l'intérieur des tests en temps réel d'autre part.

Dissociation entre tests en temps réel et en différé.

Il existe, comme nous l'avons relevé, des résultats discordants entre les tests cherchant à mettre en évidence des troubles au niveau phonétique. En effet, les tests classiques en différé utilisés habituellement (tels que la discrimination et l'identification des phonèmes) sont bien réussis. Cependant, des tests déjà plus sophistiqués et ne faisant pas partie des batteries standard du langage (ceux de perception catégorielle en particulier) laissaient entrevoir la présence de difficultés, sans pouvoir préciser la nature de celles-ci. C'est le test en temps réel qui révèle très nettement que la patiente n'est pas sensible, au moment même de la perception, à la plus ou moins grande proximité des phonèmes en terme de traits distinctifs. Rappelons que cette patiente souffre dans son expression de troubles d'articulation, notamment d'un important assourdissement des phonèmes. C'est ainsi que l'on peut montrer qu'à ce niveau en tout cas, un test en temps réel permet de mettre en évidence des difficultés que les tests en différé étaient incapables de révéler. Ceci permet également de penser que ce phénomène correspond à une certaine réalité puisqu'il a été aussi obtenu chez des patients anglophones.

Par ailleurs, la patiente n'a aucun problème pour le traitement au niveau lexical, tant en temps différé qu'en temps réel; on peut donc en déduire que les difficultés d'accès qu'elle présente à l'expression sous la forme d'un manque du mot sévère doivent relever de processus différents et qu'à ce niveau, contrairement au niveau phonétique, il n'est pas possible de faire l'hypothèse de relations entre les mécanismes de compréhension et ceux de production.

Dès que les autres tests en temps réel seront suffisamment élaborés, il sera intéressant de les faire passer à cette patiente afin d'avoir un profil plus complet de ses capacités. En effet, il n'est pas impossible que d'autres dissociations (au niveau syntaxique, par exemple) soient mises en évidence. Comme on l'a vu, en différé, le test de "stratégies de compréhension" faisant appel à divers paramètres (temps des verbes; phrases passives et enchâssées, etc.) est parfaitement réussi, alors que le Token test (basé essentiellement sur des énoncées de plus en plus longs faisant appel à des notions spatiales) est déficitaire. Ce genre de résultats ne nous permet pas de savoir précisément à quel moment du processus de traitement il y a déficit et nous espérons pouvoir apporter quelques

éléments de réponses grâce aux tests en temps réel qui étudient ce niveau d'analyse.

Dissociation entre le niveau phonétique et le niveau lexical.

On voit nettement chez S.V. que les deux tests en temps réel fournissent des résultats différenciés, l'un étant incontestablement déficitaire tandis que l'autre montre un effet très significatif des deux variables fréquence et longueur. Ceci illustre bien que l'on a affaire à des niveaux de traitement différents et confirme qu'il est donc possible d'avoir des problèmes au niveau du traitement des phonèmes sans que cela ait des répercussions sur le plan de la compréhension lexicale.

CONCLUSION

Par la présentation concrète d'un cas particulier, nous espérons avoir pu montrer l'intérêt des tests de compréhension orale en temps réel, tests qui permettent de compléter la batterie standard d'évaluation et de mieux mettre en évidence à quel niveau se situent les problèmes rencontrés par les patients aphasiques. En effet, les tests classiques sont incapables de nous indiquer à quel moment du processus se situe la difficulté, lorsqu'il y en a une. D'autre part, ils passent parfois à côté du problème comme on l'a vu pour le traitement phonétique chez notre patiente.

L'étude de groupes de patients avec ce genre d'approche peut avoir une certaine utilité, mais elle s'enrichit aussi de l'étude de cas particuliers. Il nous paraît donc nécessaire de combiner ces deux types d'études afin de mieux comprendre les problèmes liés à l'aphasie en général. De plus, il est important d'employer conjointement, dans l'examen de l'aphasie, les deux types d'approche présentés ici (tests en différé et en temps réel), afin d'obtenir un meilleur profil des capacités de chaque patient aphasique.

181

Bibliographie

ASSAL, G. (1974): "Troubles de la réception auditive du langage lors de lésions du cortex cérébral". *Neuropsychologia*, 12, 399-401

ALTMANN, G. & SHILLCOCK, R. (1993): *Cognitive Models of Speech Processing: The Second Sperlonga Conference*. Hillsdale, New Jersey: LEA.

BLUMSTEIN, S. (1988): "Neurolinguistics: an overview of language-brain relations in aphasia". In: NEWMEYER, F. (Ed.). *Language: Psychological and Biological Aspects*. Cambridge: Cambridge University Press.

BLUMSTEIN, S. (1995): "The neurobiology of language". In: MILLER, J. & EIMAS, P. (Eds.). *Speech, Language and Communication*. New York: Academic Press.

CAPLAN, D. & BUB, D. (1992): "Psycholinguistic Assessment of Aphasia". In: CAPLAN, D. *Language: Structure, Processing and Disorders*. Cambridge, Mass: MIT Press.

CLIFTON, C., FRAZIER, L. & RAYNER, K. (1994): *Perspectives on Sentence Processing*. Hillsdale, New Jersey: LEA.

CONTENT, A., MOUSTY, P. & RADEAU, M. (1990): "Une base de données lexicales informatisée pour le français écrit et parlé". *L'Année Psychologique*, 90, 551-566.

DELL, F. (1985): *Les règles et les sons*. Paris: Hermann.

DE RENZI, E. & VIGNOLO, L. (1962): "The Token Test: A sensitive test to detect receptive disturbances in aphasics". *Brain*, 85, 665-678.

FAUSSART, C. (1995): Compte rendu de KAY, J., LESSER, R. & COLTHEART, M. (1992). *Psycholinguistic Assessments of Language Processing in Aphasia* (PALPA), Hillsdale, New Jersey: LEA. *L'Année Psychologique*, 1, 172-174.

FODOR, J. A. (1983): *The Modularity of Mind*. Cambridge: MIT Press.

FORSTER, K. (1979): "Levels of processing and the structure of the language processor". In: COOPER, W. & WALKER, E. (Eds). *Sentence processing*. Hillsdale, New Jersey: LEA.

GERNSBACHER, M. A. (1994): *Handbook of Psycholinguistics*. New York: Academic Press.

GROSJEAN, F. & DOMMERGUES, J-Y. (1994). "Continuum acoustique "camp-gant" obtenu par hybridation": Fiche descriptive. *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)*, 21, 35-38.

GROSJEAN, F., HIRT, C., MONNIN, P., YERSIN-BESSON, C., HESTER, D., BUTTET SOVILLA, J. & ASSAL, G. (1996): "La compréhension orale en temps réel: élaboration d'une batterie de tests pour sujets aphasiques". *APHASIE und verwandte Gebiete*, 2, 134-149.

HESTER, D., HIRT, C., GROSJEAN, F., MONNIN, P., YERSIN-BESSON, C., BUTTET SOVILLA, J. & ASSAL, G. (1995): "Evaluating the on-line speech perception of aphasics". Poster présenté au Second Swiss Poster Meeting on Basic and Clinical Neurosciences, Université de Genève, 13-14 janvier.

KAY, J., LESSER, R. & COLTHEART, M. (1992): *Psycholinguistic Assessment of Language Processing in Aphasia*. Hillsdale, New Jersey: LEA.

KHOMSI, A. (1987): *Epreuves d'évaluation des stratégies de compréhension en situation orale*. Paris: Editions du Centre de psychologie appliquée.

KLOSE, K., BUTTET SOVILLA, J., GROSJEAN, F. & ASSAL, G. (1992): "Perception catégorielle et aphasie: données préliminaires à propos d'un nouveau test". *APHASIE und verwandte Gebiete*, 2, 44-61.

MACDONALD, M., PEARLMUTTER, N. & SEIDENBERG, M. (1994): "The lexical nature of syntactic ambiguity". *Psychological Review*, 101 (4), 676-703.

MARSLEN-WILSON, W. & TYLER, L. K. (1987). "Against modularity". In: GARFIELD, J. (Ed). *Modularity in Knowledge Representation and Natural Language Understanding*. MIT Press, Cambridge, Mass.

MCCLELLAND, J. & ELMAN, J. (1986): "The TRACE model of speech perception". *Cognitive Psychology*, 18,1-86.

METZ-LUTZ, M.-N. (1995): "Les méthodes d'exploration en temps réel en aphasiologie". *Revue de Neuropsychologie*, 5(2), 225-252.

SCHACTER, D., MCANDREWS, M. & MOSCOVITCH, M. (1988): "Access to consciousness: dissociations between implicit and explicit knowledge in neuropsychological syndromes". In: WEISKRANTZ, L. (Ed.). *Thought without Language*. Oxford: Clarendon Press.

TYLER, L. (1992): *Spoken Language Comprehension: An Experimental Approach to Disordered and Normal Processing*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 66/1997, 185-198

Wenn der Kanister ein Kaninchen ist und die Ziege ein Schaf: Zur Wortfindung und ihren möglichen Störungen

Dorothea WENIGER

Abstract

In conversational speech speakers often fail to have some word available or a false word gets uttered. But situational cues usually enable listeners to pick up the intended message. In cases of an acquired language disorder word finding difficulties are a characteristic symptom, found in all forms of language behaviour: spontaneous speech, confrontation naming, reading, writing, comprehension of spoken and written language. Listeners are usually hard put in figuring out what could be meant. The psycholinguistic models of word production which have been developed in the past years make certain predictions as to the kind of errors expected to occur in aphasic language performance. These models are briefly discussed, together with the variables that appear to influence word access.

Vorbemerkungen

Dass man sich sprachlich nur mitteilen kann, wenn man weiss, wie die Dinge heissen, ist eine alltägliche Erfahrung. Man macht sie als Tourist, im Gespräch mit Gastarbeitern, in der fachlichen Auseinandersetzung mit Berufskollegen - und als Kind beim Erlernen seiner Muttersprache. In zahlreichen Kindergeschichten und Märchen entscheidet denn auch die Kenntnis des richtigen Namens über das weitere Schicksal der jeweiligen Gestalt. Wie bemühend es sein kann, wenn Dinge nicht bei ihrem Namen genannt werden, bringt der folgende Gesprächsauschnitt zum Ausdruck:

> Gimmers s'Dings deet.
> Nei, nöd säb, säb.
> Nei, s'ander.
> Nei, das hinedra.
> Ja nei, näbedra.
> Ja, das. - Häsch du e langi Leitig.

Solche sprachlichen Ungenauigkeiten sind kennzeichnend für viele Gespräche im Alltag; anhand des vorliegenden Sachverhaltes sind die Gesprächspartner meist in der Lage, das Gemeinte zu erfassen. Und auf die Namen der gemeinten Objekte angesprochen, können diese von den Sprechenden mühelos angeführt werden. Die etwas unspezifische Ausdrucksweise braucht also nicht mit einer Störung in der Wortfindung verbunden zu sein.

Störungen in der Verfügbarkeit von Wörtern sind jedoch eine charakteristische Folge von Hirnschädigungen, bei denen vorwiegend perisylvische Areale der linken Hirnhemisphäre betroffen sind. Sie äussern sich in Wortsubstitutionen, die einen fehlerhaften Gebrauch von Wörtern widerspiegeln (z.B. *Buch* für *Zeitung*), in Umschreibungen (z.B. zum *Lesen* für *Zeitung*) und Neubildungen (z.B. *Herrenzigarette* für *Zigarre*) sowie in einer abweichenden Auswahl und Kombination von Lauten (z.B. *Kirne* für *Kerze*, *Bauch* für *Buch*, *Teredofon* für *Telefon*). Auffallend bei Wortsubstitutionen ist, dass oft eine bedeutungsmässige Ähnlichkeit zum intendierten Wort erkennbar ist. Diese kann darauf beruhen, dass die Wortsubstitution einen Teil des gemeinten Objektes bezeichnet (z.B. *Propeller* für *Helikopter*), die semantische Kategorie, dem das gemeinte Objekt zuzuordnen ist, identifiziert (z.B. *Werkzeug* für *Schraubenzieher*) oder ein anderes Objekt aus derselben Objektklasse wie das gemeinte Objekt nennt (z.B. *Bohrer* für *Schraubenzieher*). In diesen Beispielen liegt die Ähnlichkeit zwischen Wortsubstitution und Zielwort in einer semantisch-klassifikatorischen Beziehung. Es finden sich aber auch Wortsubstitutionen, bei denen die Ähnlichkeit zum Zielwort in einer situativ-referentiellen Beziehung liegt: *Küche* für *Kühlschrank*.

Fehlbenennungen der angeführten Art kommen einerseits dadurch zustande, dass die *semantischen* Informationen, welche die Bedeutung eines Wortes determinieren, nicht mehr in vollem Umfange zugänglich sind. Fehlleistungen im Zugriff auf Wort*bedeutungen* finden sich deshalb in vergleichbarer Art expressiv wie rezeptiv, d.h. sie kommen sowohl in der Spontansprache und beim Benennen auf Konfrontation vor als auch beim Verstehen und bei Sprachverständnisaufgaben. Gibt man diesen Patienten eine Anlauthilfe, die auf die Produktion einer semantischen Fehlbenennung zielt (z.B. bei der Abbildung eines Löwen den Anlaut des Wortes *Tiger* statt des Wortes *Löwe*), gelingt ihnen die lexikalische Differenzierung zwischen diesen beiden semantisch ähnlichen Wörtern nicht, und es kommt zur provozierten Fehlbenennung. Die erhaltenen semantischen Informationen reichen nicht aus, um zwischen den beiden Wortformen zu unterscheiden.

Anlauthilfen werden jedoch von Patienten, deren Wortfindungsschwierigkeiten nicht semantisch sondern *phonologisch* bedingt sind, recht zuverlässig zurückgewiesen. Bei diesen Patienten sind die Bedeutungen von Wörtern meist vergleichsweise gut erhalten; ihre Probleme liegen vielmehr in der Auswahl und sequentiellen Abfolge der Ziellaute. Es sind die Wort*formen*, die ihnen nur in

eingeschränktem Masse verfügbar sind. Die neuronale Reizschwelle, die für den Zugriff auf die jeweiligen Wortformen erforderlich ist, ist durch die Hirnschädigung erhöht und kann von den erhaltenen semantischen Informationen nur noch partiell zustande gebracht werden. Anlauthilfen können hier zu einer Erhöhung der Aktivierung führen. Wie theoretisch zu erwarten und experimentell nachgewiesen, haben diese Patienten weniger Mühe, wenn die Zielwörter von grosser Vorkommenshäufigkeit sind. Solche Wörter haben höhere neuronale Ruhelagen, so dass die erforderliche Reizschwelle für den Zugriff mit geringerer Aktivierung erreicht wird.

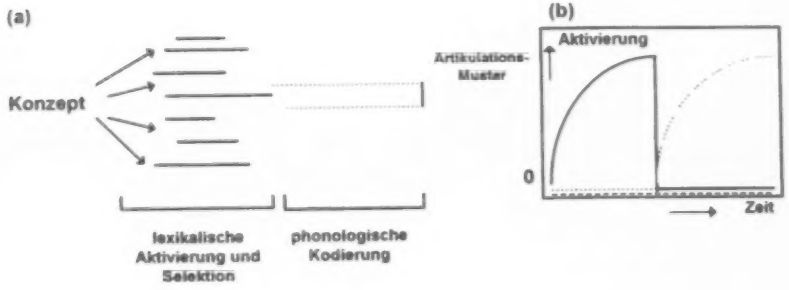
Die Wortfindung ist ein Vorgang, der unterschiedliche sprachliche Kenntnisse voraussetzt und bei dem verschiedene Verarbeitungsschritte zu durchlaufen sind. In der psycholinguistischen wie auch neurolinguistischen Literatur wird allgemein davon ausgegangen, dass der Zugriff auf ein Wort mindestens zwei Ebenen der Verarbeitung umfasst: eine lexikalisch-semantische (die der Wortbedeutungen) und eine lexikalisch-phonologische (die der Wortform). Doch die Auffassungen gehen deutlich auseinander, wenn es um Annahmen geht, welche

- die Repräsentation der Informationen auf den beiden Verarbeitungsebenen betreffen,
- den Ablauf des Wortzugriffes betreffen, d.h. festlegen, ob es sich dabei um einen sequentiell ablaufenden Prozess handelt oder um einen interaktiven, bei dem Informationen zur Wortbedeutung und zur Wortform parallel aktiviert werden,
- die Beziehung zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Form eines Wortes bestimmen, d.h. festlegen, ob die orthographische Form eines Wortes erst aufgrund der aktivierten Lautform verfügbar wird oder ob der Zugriff auf orthographische Wortformen ohne eine Aktivierung der phonologischen Wortform abläuft.

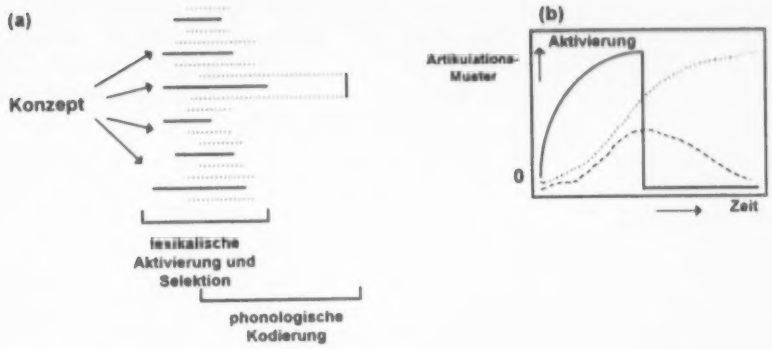
Um verständlich zu machen, wie es zu Fehlleistungen in der Wortproduktion kommen kann, folgen zunächst einige Ausführungen über den Vorgang der Wortproduktion. Es wird von den gegenwärtig vorherrschenden Modellvorstellungen ausgegangen. Anschliessend werden jene Faktoren diskutiert, welche die Verfügbarkeit eines Wortes beeinflussen können und sich je nach Störungsbild unterschiedlich auswirken.

Modellvorstellungen zur Wortproduktion

Die vorherrschenden Modellvorstellungen zur Wortproduktion lassen sich grundsätzlich in zwei Kategorien unterteilen. Die eine Kategorie beruht auf der Annahme, dass der Zugriff auf Wörter seriell abläuft und dass lexikalisch-semantische und lexikalisch-phonologische Aspekte eines Wortes isoliert und zeitlich voneinader getrennt "angesteuert" werden. Der Zugriff erfolgt gewissermassen zweistufig, weshalb diese Modelle in der Literatur als sog. Zweistufen-Modelle bezeichnet werden. (BUTTERWORTH 1989; LEVELT 1992; LEVELT, SCHRIEFERS, VORBERG, MEYER, PECHMANN & HAVINGA 1991) Bei der andern Kategorie spielt sich der Wortzugriff in einem Netzwerk ab (vgl. DELL & O'SEAGHDHA 1992). Es wird auch zwischen den lexikalisch-semantischen und lexikalisch-phonologischen Aspekten eines Wortes differenziert; doch die ausgelöste Aktiverung lexikalisch-semantischer Informationen breitet sich derart aus, dass verwandte Wortbedeutungen bzw. Wortformen "miterfasst" werden. Im Gegensatz zu Zweistufen-Modellen werden die verschiedenen Aspekte eines Wortes parallel aktiviert. In den Netzwerk-Modellen (auch konnektionistische Modelle genannt) wird nicht zwischen Stufen sondern zwischen Ebenen der Verarbeitung unterschieden. Je nach der Organisation des Netzwerkes handelt es sich bei der Aktivierung um eine vorwärtsgekoppelte oder um eine, die auch rückgekoppelt ist. Der Unterschied zwischen den beiden Kategorien von Modellvorstellungen sowie den beiden Netzwerktypen findet sich in LEVELT et al. (1991; 124, 125) anschaulich dargestellt und ist hier wiedergegeben:



187



Die obere Grafik gibt das Zweistufen-Modell des Wortzugriffes wieder: in (a) Stufen der lexikalisch-semantischen Aktivierung /Selektion und der phonologischen Kodierung, in (b) der zeitliche Ablauf der semantischen (feste Linie) und der phonologischen (gestrichelte Linie) Aktivierung der Zielform; die phonologische Aktivierung semantisch alternativer Wortformen ist mit durchbrochener Linie symbolisiert. Die untere Grafik gibt das Netzwerk-Modell wieder, und zwar ein vorwärtsgekoppeltes.

Zu beiden Kategorien von Modellvorstellungen liegen experimentelle Untersuchungen vor, allerdings meist mit unterschiedlicher Fragestellung und mit verschiedenen experimentellen Versuchsanordnungen, so dass sich die beiden Ansätze nicht ohne weiteres miteinander vergleichen lassen. Um Einblick in die beiden Ansätze zu gewinnen, werden zunächst die Hauptbefunde zweier experimenteller Untersuchungen dargelegt und diskutiert. Dabei wird auf Einzelheiten, die wohl von theoretischer Relevanz sind, aber die Verständlichkeit erschweren, nicht eingegangen.

Die Forschergruppe um Levelt hat sich eingehend mit dem Ablauf des Wortzugriffes befasst; insbesondere mit der zeitlichen Reihenfolge, in der semantische und phonologische Informationen aktiviert werden (SCHRIEFERS, MEYER & LEVELT 1990). Ihre experimentellen Untersuchungen zum Ablauf des Wortzugriffes beruhen auf der Annahme, dass die Wortwahl eng mit der Satzbildung verbunden ist und dass deshalb zunächst eine Aktivierung von Informationen stattfindet, welche die Bedeutung und syntaktische Verknüpfbarkeit

BEST COPY AVAILABLE

eines Wortes betreffen. Erst danach kommt es zu einer Aktivierung von Informationen zur Wortform. Um den zeitlichen Ablauf des Wortzugriffes zu ermitteln, verwendeten die Autoren eine Versuchsanordnung, welche auf dem Stroop-Prinzip basiert: Strichzeichnungen vertrauter Alltagsobjekte werden mit einer ablenkenden Objektbezeichnung dargeboten und Aufgabe der Versuchspersonen ist es, die Strichzeichnungen so rasch wie möglich zu benennen. In der vorliegenden Untersuchung wurden die ablenkenden Objektbezeichnungen mündlich eingeblendet und nicht schriftlich wie meist üblich. Dies geschah unter drei verschiedenen Intervall-Bedingungen: entweder 150 msec vor der Strichzeichnung, gleichzeitig oder 150 msec nach der Strichzeichnung. Neben dem Stimulusintervall wurde auch die Beziehung zwischen dem eigentlichen Namen der Strichzeichnung und der eingeblendeten, ablenkenden Objektbezeichnung variiert: die beiden waren entweder semantisch ähnlich, phonologisch ähnlich (d.h. die ersten 2-3 Phoneme sind gleich; wenn möglich auch gleiche Silbenzahl sowie gleiches Betonungsmuster) oder ohne einen solchen Bezug zueinander. Es gab auch zwei Kontrollbedingungen, die in Analogie zu den Kontrollbedingungen bei schriftlicher Darbietung der Ablenker erprobt wurden: Die Benennungen der Strichzeichnungen ohne eine ablenkende Objektbezeichnung oder mit der Einblendung des Wortes "Blanco". Die drei Intervall-Bedingungen wurden blockweise durchgeführt; die Ablenker-Bedingungen dagegen nicht. Die 16 Strichzeichnungen waren bei einer bestimmten Intervall-Bedingung unter allen fünf Ablenker-Bedingungen zu benennen. Die Abfolge der 5 x 16 Strichzeichnungen blieb bei allen 48 Versuchspersonen (Studenten) dieselbe; jede Versuchsperson erhielt aber die 16 Strichzeichnungen mit einer andern festen Abfolge der fünf Ablenker-Bedingungen. Jede Versuchsperson nahm nur an einer Intervall-Bedingung teil, so dass es für jede Intervallbedingung pro Ablenker-Bedingung 16 Nennungen gab.

Erfolgt der Wortzugriff isoliert und seriell, ist zu erwarten, dass diese drei Ablenker-Bedingungen je nach Intervall-Bedingung zu unterschiedlich raschen Benennleistungen führen. Bei semantischer Ähnlichkeit sollte die Einblendung der ablenkenden Objektbezeichnung 150 msec vor der Strichzeichnung eine verlangsamte ("gehemmte") Benennleistung zur Folge haben, da einige der semantischen Informationen, die durch die ablenkende Objektbezeichnung aktiviert werden, nicht zur Bedeutungsstruktur der Zielbezeichnung gehören und zu "unterdrücken" sind - was die Produktion der Zielbezeichnung verzögert. Demgegenüber sollte eine ablenkende Objektbezeichnung mit phonologischer

Ähnlichkeit ebenso wie eine ohne Bezug keinen Einfluss auf die Benennleistung haben. Wird die ablenkende Objektbezeichnung zusammen mit der Strichzeichnung dargeboten, dürfte es bei phonologischer Ähnlichkeit zu einer etwas rascheren Benennleistung kommen, bei fehlender Ähnlichkeit eher zu einer verzögerten. Werden Wortformen erst nach der Aktivierung von Bedeutungsstrukturen angesteuert, dann müsste sich die Einblendung einer ablenkenden Objektbezeichnung mit phonologischer Ähnlichkeit 150 msec nach der Strichzeichnung in einer Bahnung ("Fazilitierung") der Benennleistung auswirken. Vergleicht man die Reaktionszeiten unter den verschiedenen Bedingungen (SCHRIEFERS et al. 1990; 95), bestätigen sich diese Hypothesen:

	Intervall-Bedingung (ablenkende Bezeichnung/Strichzeichnung)		
Ablenker-Bedingung	**-150 msec**	**0 msec**	**+ 150 msec**
kein Ablenker	**584**	**579**	**566**
Wort "Blanco"	**595**	**612**	**593**
ohne Bezug	**629**	**656**	**609**
semant. ähnlich	**668**	**668**	**614**
phonolog. Ähnlich	**629**	**690**	**547**

Ablenkende Bezeichnungen mit semantischer Ähnlichkeit können auch unter der Bedingung, dass die Strichzeichnung bereits vor 100 msec dargeboten wurde, eine hemmende Wirkung auf die Benennleistung ausüben (vgl. GLASER & DÜNGELHOFF, 1984). Es gibt offenbar eine gewisse Überlappung in der Aktivierung semantischer und phonologischer Informationen, wenn die zu benennende Strichzeichnung vor der Einblendung ablenkender Stimuli vorgelegt wird. Werden die Versuchspersonen zuerst mit der Strichzeichnung konfrontiert, ist denkbar, dass die hemmende Wirkung, die bei ablenkenden Bezeichnungen mit semantischer Ähnlichkeit zu beobachten ist, auf der semantischen Analyse der Bildelemente beruht. Eine solche Argumentation ist auch vereinbar mit den Schlussfolgerungen, welche LUPKER & KATZ (1981) aus ihren Untersuchungen ziehen. Diese Autoren liessen beurteilen, ob die dargebotene Objektzeichnung ein Tier darstellte oder nicht. Wie sich zeigte, kam es zu längeren Reaktionszeiten, wenn die Objektzeichnung ein Tier darstellte - im Gegensatz zu den Objektzeichnungen, die kein Tier darstellten. Wird eine Tierzeichnung vorgelegt, müssen die im Arbeitsspeicher bereit gehaltenen Merkmale, welche das Erscheinungsbild eines Tieres allgemein kennzeichnen, mit den als relevant

erkannten Bildelementen der Zeichnung verglichen werden, was Zeit erfordert und die Entscheidung verzögert. Handelt es sich nicht um eine Tierzeichnung, ist ein solcher Vergleich nicht nötig. Ein ähnliches Lösungsverhalten trat auf, als zu entscheiden war, ob ein schriftlich eingeblendeter Tiername der Name des abgebildeten Tieres war. Hier galt es, den Namen des abgebildeten Tieres abzurufen - ein Vorgang, der durch den eingeblendeten Tiernamen eine Hemmung erfuhr.

Wie die skizzierten Untersuchungen nahelegen, ist der zeitliche Ablauf des Wortzugriffes nicht genau zu spezifizieren; je nach verfolgtem Ansatz lassen die experimentellen Befunde auch eine etwas andere Interpretation zu. Es herrscht jedoch weitgehend Einigkeit darüber, dass semantische Informationen zu Beginn und phonologische gegen Ende des Wortzugriffes den Verarbeitungsprozess bestimmen. Im Hinblick auf die Wortfindungsschwierigkeiten hirngeschädigter Patienten interessiert vor allem, ob Modellvorstellungen, die von einem interaktiven Wortzugriff ausgehen, eher geeignet sind, das Zustandekommen der beobachteten Fehlbenennungen funktional zu erklären.

Dieser Frage sind LAINE & MARTIN (1996) nachgegangen. Sie berichten von einer 69-jährigen Patientin, die neben einer verbalen Gedächtnisschwäche das klinische Bild einer amnestischen Aphasie zeigte: ausgeprägte Wortfindungsschwierigkeiten bei leicht gestörtem Sprachverständnis aber gut erhaltenem Nachsprechen, Lesen und Schreiben. Die Spontansprache war flüssig, gut artikuliert, ohne syntaktische Abweichungen, jedoch recht inhaltsarm. Von 60 Strichzeichnungen (eine finnische Version des 'Boston Naming Test') wurden nur 16 richtig benannt. Die Fehlleistungen bei den verschiedenen Benennaufgaben bestanden meist aus Umschreibungen, die den Eindruck vermittelten, dass die Patientin um den Objektnamen wusste, ihn aber nicht abrufen konnte. Die Vorgabe einer Anlauthilfe verfehlte häufig die angestrebte Deblockierung des Objektnamens. Aufgrund der diagnostischen Befunde führten die Autoren die Wortfindungsschwierigkeiten der Patientin auf eine Beeinträchtigung zurück, welche die Verknüpfung von semantischen und phonologischen Informationen betrifft: Bedeutungselemente eines Wortes sind wohl abrufbar, können aber nicht zwangsläufig mit der jeweiligen Wortform verbunden werden.

Um nun zu klären, ob ein Zweistufen-Modell oder ein interaktives Netzwerk-Modell die Schwierigkeiten der Patientin in der Wortfindung besser erfasst, hatte die Patientin Objektzeichnungen zu benennen. Diese wurden ihr nicht einzeln

vorgelegt sondern in Anordnungen, die sich jeweils aus sechs Objektzeichnungen zusammensetzten ("multitarget naming"). Dabei wurde zwischen sechs Anordnungen differenziert: weder semantische noch phonologische Ähnlichkeit der Objekte (z.B. *Gurke*, *Bürste*, etc.), phonologische Ähnlichkeit der Objektnamen (z.B. *Bank*, *Band*, etc.), gleiche semantische Kategorienzugehörig keit mit und ohne phonematische Ähnlichkeit der Objektnamen (z.B. *Trommel*, *Trompete*, etc. gegenüber *Fuchs*, *Wolf*, etc.). Die beiden andern Anordnungen waren "Mischanordnungen": gleiche semantische Kategorienzugehörigkeit bei teilweiser phonologischer Ähnlichkeit (drei Objektnamen) und phonologische Ähnlichkeit bei gleicher semantischer Kategorienzugehörigkeit dreier Objekte. Durch die verschiedenen Anordnungen sollten unterschiedliche Typen von Fehlbenennungen provoziert werden. Nachdem die Patientin die Objekte einer Anordnung initial erfolglos zu benennen suchte, bekam sie die Namen der einzelnen Objekte in willkürlicher Abfolge mehrmals vorgesprochen, und zwar mit der Aufforderung, sie zu wiederholen. Danach hatte sie die Objekte wieder in vorgegebener Abfolge zu benennen. Dieses Vorgehen wurde während 5 Wochen fünfzehnmal durchgeführt; für jede der sechs Anordnungen gab es somit 90 Benennungen. Um eine gewisse Zufälligkeit der Ergebnisse auszuschliessen, ist die Untersuchung zweimal durchgeführt worden mit jeweils einem andern Satz von sechs Anordnungen. Die erbrachten Benennleistungen sind in der untenstehenden Tabelle wiedergegeben (LAINE & MARTIN, 1996; 300).

Was für Fehlbenennungen werden aufgrund der Versuchsanordnung nun von den beiden Modellvorstellungen antizipiert? In einem Zweistufen-Modell lösen die aktivierten semantischen Bedeutungselemente nur eine Aktivierung der zugehörigen Wortform-Informationen aus, d.h. die ausgelöste Aktivierung breitet sich nicht auf eine Kohorte lautähnlicher Wortformen aus wie in einem Netzwerk-Modell. Es ist deshalb nicht zu erwarten, dass Anordnungen mit einer phonologischen Ähnlichkeit zwischen den Objektnamen zu einer nennenswerten Anzahl phonologischer Fehlbenennungen führen. Demgegenüber müssten in einem Netzwerk-Modell phonologische Ähnlichkeiten zwischen den Objektnamen die Benennleistung der Patientin beeinflussen, zumal die Aktivierung von Bedeutungselementen mit einer parallel laufenden Aktivierung von möglichen Wortform-Informationen verbunden ist. Die Wahrscheinlichkeit, dass eine verwandte aber falsche Wortform die erforderliche Reizschwelle erreicht (und infolge der Hirnschädigung nicht unterdrückt werden kann), dürfte bei den

Anordnungen mit phonologischer Ähnlichkeit der Objektnamen erhöht sein und mehr entsprechende Fehlbenennungen bewirken.

Bei gleicher Kategorienzugehörigkeit der Objekte ist in einem Zweistufen-Modell wie in einem Netzwerk-Modell mit einer Zunahme von semantischen Fehlbenennungen zu rechnen (bedingt durch eine verminderte Fähigkeit, zwischen den verschiedenen Bedeutungselementen zu differenzieren). Da die Fähigkeit zur semantischen Differenzierung bei der Patientin eher erhalten ist, dürfte es zu einer geringeren Anzahl semantischer Fehlbenennungen kommen, und zwar im Vergleich zu den Anordnungen mit phonologischer Ähnlichkeit der Objektnamen.

Anordnungsart	Stimulussatz 1		Stimulussatz 2	
	richtige Benennung	Kontext-fehler *	richtige Benennung	Kontext-fehler *
semant. ähnlich	53	10	60	19
phonolog. ähnlich	53	35	51	48
semant. + phonolog. ähnlich	60	13	62	27
semant. und z.T. phonolog. ähnlich	53	13	67	28
phonolog. und z.T. semant. ähnlich	58	28	61	25
weder semant. noch phonolog. ähnlich	47	13	54	14

* Fehlbenennung besteht im Name eines andern Objektes in der Anordnung
verbundene Zahlenwerte unterscheiden sich signifikant:
-·-·- P < .05 ——— P < .01 ····· P < .001

Tendenziell werden die Benennleistungen, welche die Patientin unter den verschiedenen Anordnungsbedingungen erbrachte, besser von einem Netzwerk-Modell erfasst. Um auch funktional erklären zu können, wie es zu den Fehlbenennungen kam, die sich nicht auf die spezifische Zusammensetzung der jeweiligen Anordnung zurückführen lassen (die also nicht unmittelbar kontextbedingt sind), sind die Benennleistungen der Patientin anhand von Simulationen zu reproduzieren - was nur mit einer Netzwerk-Architektur zu leisten ist (vgl. dazu beispielsweise HARLEY & MAC ANDREW, 1992).

Verfügbarkeit von Wörtern

Die Verfügbarkeit eines Wortes wird von einer Anzahl Faktoren beeinflusst, die sich auf den jeweiligen sprachlichen Verarbeitungsprozess unterschiedlich auswirken können. Zu diesen quantifizierbaren Faktoren zählen: seine Vorkommenshäufigkeit, seine Vertrautheit, der Zeitpunkt seines Erwerbes, die mit ihm verbundene Vorstellungskraft ("imageability"), sein Konkretheitsgrad (die perzeptorische Zugänglichkeit des Bezeichneten), Grad der Manipulierbarkeit ("operativity"; die manuelle Zugänglichkeit des Bezeichneten), seine Länge (Anzahl Phoneme/ Silbenzahl) sowie bei Benennaufgaben mit Bildstimuli die visuelle Komplexität (vgl. NICKELS & HOWARD, 1995; NICKELS, 1997).

In den experimentellen Untersuchungen der vergangenen Jahrzehnte, die sich mit der Wortproduktion befassten, erwies sich die Vorkommenshäufigkeit meist als entscheidende Einflussvariable. Umstritten geblieben ist allerdings, wie die Vorkommenshäufigkeit den Wortzugriff beeinflusst. Während beispielsweise SHALLICE (1987) davon ausgeht, dass sich die Vorkommenshäufigkeit in der Organisation des Bedeutungsspeichers widerspiegelt, argumentieren Autoren wie VITKOVITCH & HUMPHREYS (1991), dass sie dort "anzusiedeln" ist, wo es um die Verknüpfung von Wortbedeutungen mit Informationen zur Wortform geht. Wörter mit einer grösseren Vorkommenshäufigkeit weisen höhere Ruhepotentiale auf und erreichen deshalb mit geringerer Aktivierung die erforderliche Reizschwelle - was ihre bessere Verfügbarkeit bewirkt. Bei den semantischen Fehlbenennungen, welche acht aphasische Patienten beim Benennen von 130 Strichzeichnungen produzierten, fanden NICKELS & HOWARD (1994) keinen Einfluss der Vorkommenshäufigkeit. Vielmehr kam es bei Wörtern mit geringer Bildlichkeit vermehrt zu semantischen Fehlbenennungen. Solche Befunde legen nahe, dass bei Wortfindungsstörungen, die mit einer eingeschränkten Verfügbarkeit von lexikalisch-semantischen Kenntnissen verbunden sind, eher jene Einflussfaktoren massgebend sind, welche sich auf inhaltliche Aspekte eines Wortes erstrecken (z.B. Vertrautheit, Bildhaftigkeit).

In den Diskussionen über den Einfluss der Vorkommenshäufigkeit bleibt oft unklar, worauf sich diese bezieht. Viele Autoren stützen sich bei der Zusammenstellung ihres Wortmateriales auf entsprechende Nachschlagewerke, die meist auf der geschriebenen Sprache beruhen. Im deutschen Sprachraum wird oft zum Häufigkeitswörterbuch von Ruoff gegriffen. Das Wortmaterial entstammt einer onomasiologischen Untersuchung in Baden-Würtenberg, so dass die Angaben zur

Vorkommenshäufigkeit an gewisse Vorbehalte geknüpft sind. Nicht selten wird die Vorkommenshäufgkeit des verwendeten Wortmateriales anhand einer Beurteilungsskala ermittelt. Je nach den Kriterien, die zur Beurteilung herangezogen werden, stellt jedoch die ermittelte Vorkommenshäufigkeit ein Mass der Vertrauheit dar (vgl. dazu GERNSBACHER, 1984).

Bei Patienten, deren Wortfindungsstörungen primär im Zugriff auf Wortformen liegen, ist oft ein Einfluss der Gebrauchshäufigkeit nachzuweisen (KAY & ELLIS, 1987). Spontansprachlich wie bei Benennaufgaben gelingt diesen Patienten meist die Produktion von Wörtern, die sie gewohnt sind zu gebrauchen. Kennzeichned für diese Patienten ist, dass sie kaum Beeinträchtigungen ihrer lexikalisch-semantischen Kenntnisse zeigen. Der Versuch eines aphasischen Patienten, ein abgebildetes Joch zu benennen, veranschaulicht dies:

> es ist wegen den Tieren die das miteinander haben ... früher hat man es ist komp bekannt wegen den Männern und einer Frau hat man das machen müssen für die Frau wenn die ... also machen hat man gesagt wegen dem ich weiss schon das andere hier ... das was man nicht mehr macht wie heisst das ... es geht ...Jo ...Ju...Jü...Lo Loch

Es findet eine lautliche Annäherung statt, welche die Aktivierung einer lautähnlichen Wortform auslöst, die für den Patienten von grösserer Gebrauchshäufigkeit ist.

Schlussbemerkung

Die Modellvorstellungen zur Wortproduktion, die in den vergangenen Jahren erarbeitet wurden, haben zu einer differenzierten Erfassung von Störungen in der Wortfindung geführt. Während Zweistufen-Modelle versuchen, Aufschluss über die funktionalen Ursachen der gestörten Wortfindung zu bekommen, indem Stimulusmaterial und Aufgabenstellung entsprechend den beobachteten Fehlleistungen variiert werden, erlauben Netzwerkmodelle eine Simulation der beobachteten Fehlleistungen. Wie aber aus sorgfältig durchgeführten Fallstudien immer wieder hervorgeht, wird der Wortzugriff von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst, die sich experimentell nur bedingt kontrollieren lassen. Kaum beachtet worden ist bislang, wie die Fähigkeit eines aphasischen Patienten, den Wortzugriff gezielt zu steuern, die Wortproduktion beeinflusst.

Bibliographie

BUTTERWORTH, B. (1989): "Lexical access in speech production". In: MARSLEN-WILSON, W (ed), *Lexical Representation and Process*, Cambridge, MA, MIT Press. 108-135.

DELL, G.S. & O'SEAGHDHA, P.G. (1992): "Stages of lexical access in language production". *Cognition*, 42, 287-314.

GERNSBACHER, M.A. (1984): "Resolving 20 years of inconsistent interactions between lexical familiarity and orthography, concreteness and polysemy". *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 256-281.

GLASER, W.R. & DÜNGELHOFF, F.J. (1984): "The time-course of picture-word interference". *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 10, 640-654.

HARLEY, T.A. (1995): "Connectionist models of anomia: A comment on Nickels". *Language and Cognitive Processes*, 10, 47-58.

HARLEY, T.A. & MAC ANDREW, S.B.G. (1992): "Modelling paraphasias in normal and aphasic speech". In: KRUSCHKE, J. (ed), *Proceedings of the 14th Annual Conference of the Cognitive Science Society*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Inc. 378-383.

KAY, J. & ELLIS, A. (1987): "A cognitive neuropsychological case study of anomia: Implications for psychological models of word retrieval". *Brain*, 110, 613-629.

LAINE, M. & MARTIN, N. (1996): "Lexical retrieval deficit in picture naming: Implications for word production models". *Brain and Language*, 53, 283-314.

LEVELT, W.J.M. (1992): "Accessing words in speech production: Stages of processing and representation". *Cognition*, 42, 1-22.

LEVELT, W.J M., SCHRIEFERS, H., VORBERG, D., MEYER, A.S., PECHMANN, T. & HAVINGA, J. (1991): "The time course of lexical access in speech production: A study of picture naming". *Psychological Review*, 98, 122-142.

LUPKER, S.J. & KATZ, A.N. (1981): "Input, decision and response factors in picture-word interference". *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 7, 269-282.

NICKELS, L. (1997): *Spoken word production and its breakdown in aphasia*. Hove, East Sussex, Psychology Press, Ltd.

NICKELS, L. (1995): "Getting it right? Using aphasic naming errors to evaluate theoretical models of spoken word recognition". *Language and Cognitive Processes*, 10, 13-45.

NICKELS, L. & HOWARD, D. (1994): "A frequent occurrence? Factors affecting the production of semantic errors in aphasic naming". *Cognitive Neuropsychology*, 11, 289-320.

NICKELS, L. & HOWARD, D. (1995): "Aphasic naming: What matters?". *Neuropsychologia*, 33, 1281-1303.

SCHRIEFERS, H., MEYER, A.S. & LEVELT, W.J.M. (1990): "Exploring the time course of lexical access in language production: Picture-word interference studies". *Journal of Memory and Language*, 29, 86-102.

SHALLICE, T. (1987): "Impairments of semantic processing". In: COLTHEART, M., JOB, R. & SATORI, G. (eds), *The cognitive neuropsychology of language*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 111-127.

VITKOVITCH, M. & HUMPHREYS, G.W. (1991): "Perseverant responding in speeded naming to pictures: It's in the links". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 17, 635-657.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 66/1997, 199-216

Apports de la psycholinguistique expérimentale dans l'étude de la dimension morphologique de la langue.

Carole GREBER

Abstract

One of the aims of psycholinguists is to describe the internal structure of the mental lexicon and the processing associated. The hypothesis we consider here more specifically is the one which proposes that the morphological information is included and/or processed in the mental lexicon. Thus, we describe several cognitive models which defend this point of view and which take into account the datas obtained by observations, experiments and/or neuropsychological case studies. The different factors that are discussed - such as the nature (prefixation or suffixation) of the morphological processes, as well as the frequency of the words, their degree of semantic transparency and the modality in which they are perceived (auditory or visually) - should be kept in mind in order to understand the complexity of the lexical structure and the processing applied to complex words.

1. Préambule

Les modèles linguistiques et, plus particulièrement, ceux s'intéressant au domaine de la morphologie, se donnent pour but de préciser les régularités qu'entretiennent entre elles les différentes entrées du lexique, ceci afin d'en fournir une description la plus économique possible. La démarche des psycholinguistes diffère de celle des linguistes dans le sens où l'un de leurs objectifs est de comprendre comment les êtres humains organisent les différentes informations linguistiques dans leur mémoire. Outre cet intérêt, les psycholinguistes cherchent à définir les procédures de traitement permettant l'accès aux représentations répertoriées dans ce grand dictionnaire qu'est notre lexique mental. Les questions qui retiendront plus particulièrement notre attention ici sont de relever les principaux enseignements apportés par la psycholinguistique expérimentale à l'étude de la dimension morphologique de la langue et des mécanismes de traitement associés (pour une revue de la question, voir par exemple CUTLER, 1983; HENDERSON, 1985; PILLON, 1993; SANDRA, 1994). Nous soulignerons par ailleurs les apports de la neuropsychologie cognitive expérimentale - approche s'intéressant aux performances d'adultes cérébro-lésés - à ce domaine d'intérêts.

Dans cet article nous présenterons en premier lieu les deux phénomènes qui laissent supposer que le locuteur utilise les régularités morpho-lexicales de la langue. Nous décrirons ensuite certains modèles psycholinguistiques de la connaissance morpho-lexicale ainsi que les facteurs susceptibles d'influencer la forme sous laquelle une entrée lexicale morphologiquement complexe est mémorisée dans le lexique mental. Nous passerons également en revue plusieurs

données empiriques confortant l'hypothèse d'une organisation morphologique du lexique.

2. Les phénomènes à expliquer

Lorsque l'on parcourt la littérature psycholinguistique s'intéressant à la morphologie, on constate que les auteurs n'ont pas encore trouvé d'explication consensuelle. Si l'hypothèse d'un lexique mental uniquement organisé selon des principes morphologiques peut théoriquement être postulée, les différents auteurs écartent néanmoins ce postulat de façon plus ou moins catégorique. Tous acceptent cependant qu'il faut expliquer, d'une part, les intuitions d'apparentement morphologique dont font preuve les locuteurs et, d'autre part, leurs capacités de création et d'interprétation de mots nouveaux sur la base de morphèmes existants. Ces deux phénomènes impliquent en effet la prise en compte des régularités morpho-lexicales de la langue.

Le phénomène des intuitions d'apparentement morphologique s'observe lorsque l'usager d'une langue perçoit plus ou moins nettement les relations existant entre les mots d'une même famille morphologique. Par exemple, un locuteur français reconnaît que rapidement peut être mis en relation avec les mots rapide et rapidité puisqu'ils contiennent la même racine rapide. Rapidement peut être comparé à joyeusement et ironiquement puisqu'ils sont formés à l'aide du même suffixe -ment.

Le deuxième phénomène, celui de la création de nouveaux mots, est délibéré ou non (lapsus). Dans le premier cas, ces inventions peuvent avoir un but ludique, permettre la suppléance d'une unité temporairement inaccessible ou encore exprimer plus précisément l'intention communicative du locuteur lorsqu'aucun mot de lexique n'y correspond. Les combinaisons observées consistent en assemblages non attestés de morphèmes existants (cf. [1]). Quant aux lapsus, productions involontaires, ils peuvent également être interprétés en termes de concaténations non attestées de composants morphémiques (cf. [2]). Dans les deux cas, les interlocuteurs parviennent à comprendre l'intention communicative du locuteur.

[1] la multinationalisation (des entreprises) : multi + nation + al + is+ ation

[2] reproductible -----> reproduisible[1]

Ces deux phénomènes montrent qu'au moins dans certaines situations, les locuteurs font un usage créatif des régularités morpho-lexicales de la langue. La

[1] Ces exemples proviennent du corpus récolté par PILLON (1992).

question qui reste cependant posée est de savoir comment modéliser un tel comportement. Plusieurs hypothèses théoriques sont proposées; la majorité d'entre elles se situent néanmoins entre les deux positions extrêmes représentées par l'hypothèse (dé)compositionnelle et par celle du listage exhaustif.

3. Les modèles psycholinguistiques de la connnaissance morpho-lexicale

3.1. L'hypothèse (dé)compositionnelle

Selon l'hypothèse (dé)compositionnelle sous sa version "forte", les mots complexes ne sont codés dans le lexique mental que sous un format décomposé, c'est-à-dire à l'aide de la représentation de chaque morphème qui les compose et de la règle de composition qui permet de les combiner. Par conséquent, pour pouvoir produire ou interpréter un mot morphologiquement complexe, une procédure (dé)compositionnelle doit nécessairement être appliquée afin de dissocier/associer, sur la base de la règle de formation, les morphèmes qui composent le mot polymorphémique. En d'autres termes, pour pouvoir accéder aux informations lexicales se rapportant aux mots morphologiquement complexes, une procédure de (dé)composition morphologique doit obligatoirement être postulée.

Notons qu'aucun auteur ne retient l'hypothèse (dé)compositionnelle sous sa version "forte", et ce pour plusieurs raisons. Premièrement, le coût computationnel d'un tel système serait beaucoup trop important. STEMBERGER (1985a) par exemple, estime qu'il est peu probable qu'un locuteur construise, à chaque fois qu'il en a besoin, une forme complexe en combinant les morphèmes appropriés à l'aide d'une règle spécifique, la demande attentionnelle d'une telle démarche étant trop importante. Deuxièmement, d'autres auteurs (BUTTERWORTH, 1983, HENDERSON, 1985, SANDRA, 1994) jugent que l'hypothèse (dé)compositionnelle "forte" est inadéquate, puisque le sens de nombreux mots dérivés ne peut être strictement déduit de la signification des morphèmes qui les composent Par exemple, le mot fourchette ne représente pas n'importe quelle petite fourche, bien que ce soit ce sens que lui est conféré par la règle de formation de mots qui est associé au suffixe -ette. Finalement, Butterworth relève qu'un processus dérivationnel ne peut être appliqué à n'importe quelle base même si elle en respecte les contraintes d'application, puisque seules certaines combinaisons existent dans le lexique. Alors que induce; induction et inducement existent en anglais, seuls produce, production sont attestés. Selon Butterworth, l'absence de *producement ne peut en aucun cas être expliquée à

l'aide de l'hypothèse (dé)compositionnelle "forte" (pour une critique de ces différents arguments, voir PILLON, 1992, 1993).

3.2. L'hypothèse du listage exhaustif (full listing hypothesis)

BUTTERWORTH (1983), un des tenants de l'hypothèse du listage exhaustif, postule que tous les mots connus du sujet, morphologiquement complexes ou non, sont listés sous une forme unitaire et autonome dans le lexique mental. Dans ce cas, l'activation de la représentation d'un mot morphologiquement complexe ou d'un mot monomorphémique relève d'un même processus. En d'autres termes, la dimension morphologique de la langue ne serait pas représentée en tant que telle au niveau lexical et n'impliquerait pas par conséquent des procédures de traitement spécifiques.

Afin de rendre compte des capacités créatives et des intuitions d'apparentement morphologique de l'usager et ce, tout en maintenant l'idée du listage exhaustif, l'auteur modère sa position théorique en postulant l'existence de procédures morphologiques supplétives *(fall-back procedures)*, consciemment utilisées par le sujet. Le locuteur les utiliserait lorsqu'il rencontre un mot qu'il ne connaît pas ou lorsqu'il désire créer un nouveau mot, notamment lorsque l'item recherché est momentanément inaccessible. Ces procédures lui permettraient également de relier entre eux les différents éléments d'une même famille morphologique.

Deux critiques peuvent être formulées à l'encontre de l'hypothèse du listage exhaustif. D'une part, si le coût computationnel associé à l'hypothèse (dé)compositionnelle "forte" est de toute évidence trop élevé, le coût mnésique lié à l'hypothèse du listage exhaustif peut également être considéré comme trop important. Représenter sous un format unitaire des formes aussi peu usitées que (nous) haïmes, (qu'ils) pourvussent n'est de toute évidence pas pertinent pour un système qui se doit d'optimiser le nombre d'informations gardées en mémoire. D'autre part, l'existence des *fall-back procedures* rapprochent l'hypothèse du listage exhaustif des hypothèses que nous appellerons "hybrides", à savoir celles proposant que les représentations codant les morphèmes et celles codant les mots en leur entier sont répertoriées dans le lexique mental.

3.3. Les hypothèses "hybrides"

Pour la majorité des auteurs, les mots polymorphémiques seraient codés dans le lexique mental sous deux formes, une forme unitaire (celles codant les mots entiers) et une forme décomposée (celles codant les unités morphémiques).

L'un des modèles les plus souvent pris à parti est le modèle sériel de la décomposition morphologique de TAFT et FORSTER (1975) (cf. figure 1). Ce dernier suppose que tous les mots complexes sont subsumés dans le lexique mental sous la représentation de leur racine. Par conséquent, pour pouvoir reconnaître un mot morphologiquement complexe, le(s) affixe(s) doivent être extrait(s) de la forme lexicale globale. Plus précisément, tout mot morphologiquement complexe doit, dans un premier temps, être analysé en termes de racine et d'affixe(s) grâce à une procédure de décomposition morphologique prélexicale. Le fragment ainsi extrait - la racine - active la représentation lexicale qui lui correspond. Un test de compatibilité entre la racine et l'affixe est finalement effectué afin de déterminer si la combinaison racine + affixe(s) analysée existe dans le lexique mental. Si cette procédure échoue, une procédure basée sur l'analyse des formes lexicales entières est alors enclenchée[2]. Selon ce modèle, les mots complexes sont donc codés au niveau du lexique mental sous un format décomposé (morphèmes + règles de combinaison), leur code d'accès correspondant à la représentation de la racine qui les compose.

[2] Notons que l'échec de ces deux procédures, décompositionnelle et unitaire, permet de définir que l'item perçu ne peut être considéré comme un mot de la langue.

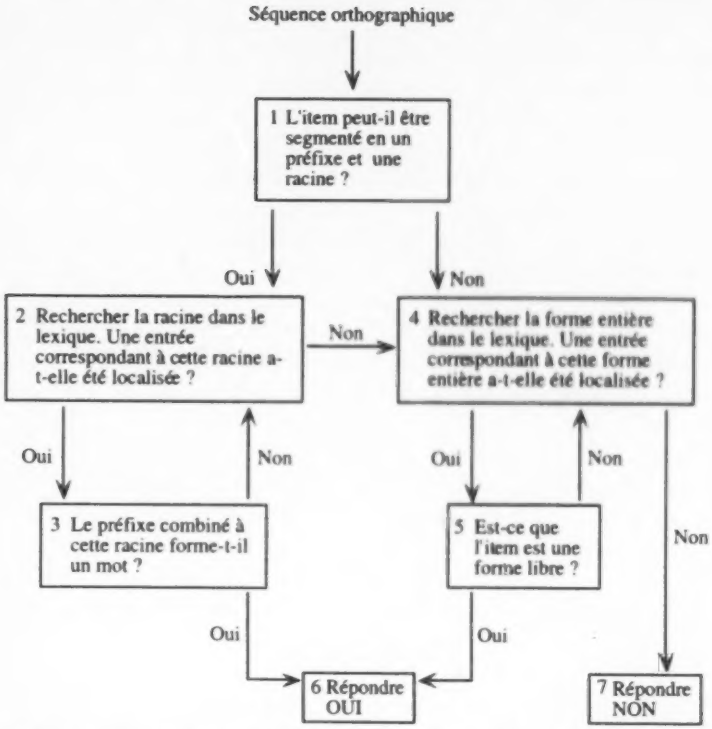


Figure 1: Modèle de TAFT et FORSTER (1975) (extrait de TAFT et FORSTER, 1975: 644)

Dans les versions ultérieures de son modèle, TAFT (1979, 1994) spécifie davantage la structure du lexique mental. En 1979, il propose que les procédures de décomposition morphologique permettent l'activation des représentations composant les *access files*. Ces représentations donneraient ensuite accès aux représentations unitaires contenues dans le lexique proprement dit *(master files)*. Les deux types de représentations, décomposées et unitaires, participeraient donc à la reconnaissance des mots morphologiquement complexes. La principale différence existant entre les deux modèles, celui de 1979 et celui de 1994, réside dans le fait que les procédures de traitement, initialement sérielles, deviennent incrémentales (modèle d'activation interactive). La procédure de décomposition morphologique prélexicale devient alors inutile, les affixes et les racines étant représentés séparément et traités en parallèle.

Le modèle AAM (Augmented Addressed Morphology Model) de Caramazza et collaborateurs (CARAMAZZA, LAUDANNA & ROMANI, 1988; CARAMAZZA, MICELI, SILVERI & LAUDANNA, 1985; LAUDANNA, BADECKER & CARAMAZZA, 1989; LAUDANNA & BURANI, 1985) décrit également les procédures impliquées dans la reconnaissance des mots complexes visuellement perçus en postulant l'intervention des deux types de représentations, unitaires et décomposées (cf. figure 2).

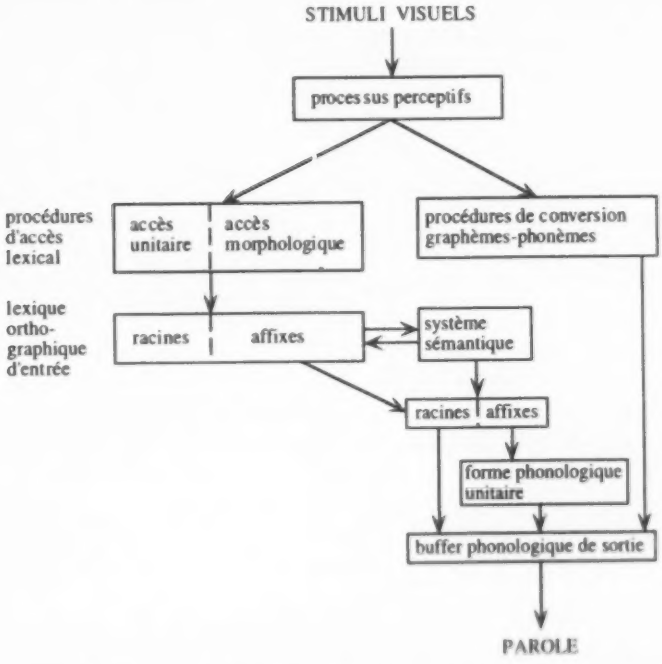


Figure 2: Modèle AAM de CARAMAZZA *et* collaborateurs (extrait de LAUDANNA et BURANI, 1985: 785).

Il se distingue toutefois des modèles de TAFT (1979, 1994; TAFT & FORSTER, 1975), en proposant que ce soient les représentations unitaires des mots complexes qui donnent habituellement accès aux représentations lexicales de chaque morphème constitutif (accès unitaire). Les unités morphémiques ne joueraient un rôle durant l'accès aux représentations morphémiques lexicales que lorsque les mots perçus sont rares voire inconnus (accès morphologique).

Les deux modèles précédemment exposés, celui de TAFT et celui de CARAMAZZA et collaborateurs, ne font que peu référence aux caractéristiques des mots morphologiquement complexes pouvant déterminer la structure interne du lexique mental et les procédures de traitement associées. Seule la fréquence d'usage des mots est mentionnée. Nous détaillerons les hypothèses relatives à cette caractéristique ainsi que celles associées à d'autres facteurs d'influence - la nature des processus morphologiques de formation des mots (préfixation ou suffixation) et leur degré de productivité - dans les paragraphes suivants. Le degré de transparence sémantique des entrées lexicales et la modalité dans laquelle elles sont reconnues (auditive ou visuelle) seront également cités, puisque ces deux facteurs influencent vraisemblablement la forme sous laquelle les mots morphologiquement complexes sont représentés et/ou traités dans le lexique mental.

4. Les facteurs susceptibles d'influencer l'organisation du lexique mental

4.1. Influence de la fréquence d'usage des mots

Dans son modèle de 1979, TAFT propose que la recherche sérielle des entrées lexicales au sein des différents composants du lexique mental dépende de leur fréquence d'occurrence dans la langue. Ainsi, les premières représentations considérées par les procédures de traitement correspondent aux racines (dans les *access files)* ou aux mots les plus fréquents (au sein des *master files).* Dans leur modèle, TAFT (1994) et CARAMAZZA et collaborateurs (1988) distinguent également les entrées fréquentes de celles peu fréquentes, en supposant que le seuil d'activation de chaque représentation est fonction de sa fréquence d'occurrence dans la langue. Ainsi, plus un mot ou un morphème est fréquent, plus sa représentation est facilement accessible.

Les données empiriques sur lesquelles les auteurs se fondent sont les effets de la fréquence d'usage des mots et des racines. Le premier effet est mis en évidence lorsque les mots fréquents sont plus rapidement reconnus que les rares (BURANI & CARAMAZZA, 1987; COLÉ, BEAUVILLAIN & SEGUI, 1989; FORSTER & CHAMBERS, 1973; SEGUI, MEHLER, FRAUENFELDER & MORTON, 1982; TAFT, 1979, 1981). L'effet de la fréquence de la racine correspond au fait que la fréquence d'usage d'une racine influence la rapidité avec laquelle les mots complexes sont reconnus, la fréquence d'usage de ces derniers étant, par ailleurs, contrôlée (BURANI & CARAMAZZA, 1987; COLÉ, BEAUVILLAIN & SEGUI, 1989; TAFT, 1979, 1981). Ainsi, les mots contenant

une racine fréquente sont plus rapidement reconnus que ceux renfermant une racine peu fréquente.

Rappelons que par ailleurs, CARAMAZZA et collaborateurs (1988) distinguent les formes fréquentes des formes rares en postulant que les représentations permettant l'identification des représentations lexicales (ou codes d'accès) ne sont de nature morphémique que pour les formes complexes rares ou nouvelles. Cette distinction se base principalement sur le fait que les informations morphologiques n'influencent pas obligatoirement le traitement des mots polymorphémiques (RUBIN & BECKER, 1979; MANELIS & THARP, 1977) (mais voir Pillon en préparation; Taft, 1981, pour une analyse critique des résultats), alors que la nature morphologique ou non-morphologique des fragments qui composent les non-mots influence leur reconnaissance (CARAMAZZA, LAUDANNA & ROMANI, 1988; TAFT & FORSTER, 1975).

4.2. Différence entre les mécanimes de préfixation et de suffixation

La différence entre les mots préfixés (tels défaire, parachute) et suffixés (tels peureux, campement) est une distinction traditionnellement posée en linguistique. Certains auteurs décrivant les procédures de reconnaissance visuelle des mots dérivés ne la prennent toutefois pas en compte. Ainsi, CARAMAZZA et collaborateurs (1988), ainsi que TAFT (1979, TAFT & FORSTER, 1975) n'excluent en aucune manière que leur modèle respectif puisse s'appliquer aussi bien aux mots préfixés qu'aux mots dérivés suffixés. Dans son article de 1994, TAFT estime toutefois qu'il ne peut se positionner quant à la nature des procédures appliquées à ces deux catégories de mots.

La distinction entre les mots préfixés et les mots suffixés est cependant considérée comme pertinente par certains auteurs, du moins en reconnaissance visuelle de mots dérivés (COLÉ, BEAUVILLAIN, PAVARD & SEGUI, 1986; COLÉ, BEAUVILLAIN & SEGUI, 1989). Ainsi, pour COLÉ et collaborateurs, seuls les mots dérivés suffixés seraient traités sous un format décomposé, les mots préfixés étant quant à eux analysés comme le sont les mots monomorphémiques.

On relèvera que les données empiriques ne permettent malheureusement pas de départager ces deux opinions. Certaines données suggèrent en effet que les mots préfixés (TAFT, 1979, 1981) pourraient être traités sous un format décomposé, alors que d'autres résultats laissent supposer le contraire (COLÉ et al., 1989), du moins lors du traitement habituel des formes préfixées (RUBIN, BECKER & FREEMAN, 1979). Ainsi, à l'aide du paradigme de décision lexicale visuelle, Taft a obtenu l'effet de la fréquence de la racine pour les mots préfixés, alors que COLÉ et collaborateurs ne l'observent pas. Quant à RUBIN et

collaborateurs, ils l'obtiennent, mais uniquement lorsque la majorité des mots inclus dans l'expérience sont de nature polymorphémique. Ces derniers auteurs proposent que les résultats obtenus par TAFT sont de nature stratégique et qu'ils ne reflètent par conséquent pas les processus de traitement des mots morphologiquement complexes qui sont habituellement mis en oeuvre.

4.3. Importance de la transparence sémantique

La notion de transparence sémantique - définie comme la possibilité de prédire le sens d'un mot complexe sur la base de la signification de chacun de ces composants morphémiques - est de toute évidence une donnée importante dans l'étude de l'organisation morphologique du lexique mental. Selon MARSLEN-WILSON, TYLER, WAKSLER & OLDER (1994) par exemple, seuls les mots transparents sur le plan sémantique (disobey par rapport à obey) sont représentés dans le lexique mental sous un format décomposé. A l'opposé, les mots dont la sémantique est opaque (release par rapport à lease) y seraient listés sous un format unitaire.

4.4. Influence de la modalité sensorielle dans laquelle les mots sont perçus ou produit

En psycholinguistique, il est fréquent de différencier les composants permettant l'analyse des formes orales de celles impliquées dans le traitement des items écrits. Dans ce cas, on considère que le lexique mental contient deux composants permettant la reconnaissance des stimuli, l'un traitant les mots entendus (lexique phonologique d'entrée) et l'autre attaché à l'analyse des mots écrits (lexique orthographique d'entrée). Une distinction similaire est proposée lorsque l'on s'intéresse au domaine de la production de mots isolés. Ainsi, le lexique phonologique de sortie est destiné à la production de mots oraux, tandis que le lexique orthographique de sortie est réservé à la production de mots écrits. On ne peut donc exclure *a priori* que les procédures d'accès lexical et/ou les représentations associées aux mots morphologiquement complexes soient de nature différente selon la modalité dans laquelle l'item est reconnu ou produit (FRAUENFELDER, 1991).

Dans le domaine de la reconnaissance des mots morphologiquement complexes, si certains psycholinguistes postulent que les procédures de décomposition morphologique sont appliquées indépendamment de la modalité dans laquelle les mots complexes à analyser sont produits (TAFT, HAMBLY & KINOSHITA, 1986), d'autres estiment qu'elles n'ont pas cours lorsque les stimuli sont présentés auditivement (TYLER, MARSLEN-WILSON, RENTOUL, & HANNEY, 1988). Plus précisément, Tyler et collaborateurs supposent que les

mots préfixés sont traités, en auditif, comme le sont les mots monomorphémiques (voir SCHRIEFERS, ZWITSERLOOD & ROELOFS, 1991, pour une discussion de ces deux points de vue).

5. Les méthodes utilisées

Pour étudier la structure interne du lexique mental et/ou les procédures de traitement qui en permettent l'accès, les psycholinguistes disposent de différents paradigmes, dont l'observation, l'expérimentation et les études de cas en neuropsychologie cognitive expérimentale.

Parmi les paradigmes expérimentaux les plus fréquemment utilisés pour étudier la dimension morphologique du lexique mental, nous décrirons la décision lexicale et l'amorçage morphologique. Pour réaliser une tâche de décision lexicale, le sujet doit décider le plus rapidement possible si l'item qu'il perçoit correspond ou non à un mot attesté du lexique. Grâce à cette technique, deux effets principaux suggérant la présence des informations morphologiques dans le lexique mental ont été observés. Le premier effet - déjà décrit - est celui de la fréquence de la racine (BURANI & CARAMAZZA, 1987; COLÉ, BEAUVILLAIN & SEGUI, 1989; TAFT, 1979, 1981). Le deuxième - l'effet de la pseudo-préfixation - apparaît, lorsque les mots pseudo-préfixés (mots contenant un fragment formellement mais pas sémantiquement équivalent à un préfixe, tels que dérision renfermant le fragment dé- et religion le fragment re-) nécessitent un temps de réponse (et par conséquent un temps de traitement) plus élevé que des mots polymorphémiques contenant ces mêmes fragments (TAFT & FORSTER, 1976; RUBIN & BECKER, 1979) ou que des mots monomorphémiques ne contenant pas ce type de segments (PILLON, en préparation).

Dans un paradigme d'amorçage morphologique, les sujets perçoivent séquentiellement deux items et doivent déterminer le plus rapidement possible si la deuxième forme présentée correspond ou non à un mot de la langue. En utilisant cette technique, STANNERS, NEISER et PAINTON (1979) ont montré que la présentation préalable de deux amorces, la racine liée du mot-cible préfixé (-trieve) et un mot renfermant le préfixe (remit) du mot-cible (retrieve), facilite la reconnaissance ultérieure de ce dernier. En utilisant le même paradigme expérimental, FOWLER, NAPPS et FELDMAN (1985), ainsi que NAPPS (1989) ont, quant à eux, montré que la présentation d'un mot suffixé facilite la reconnaissance ultérieure de la racine qu'il contient et ce, même si les liens formels (orthographiques ou phonologiques) qu'entretiennent la racine et le mot suffixé ne sont pas entière-

ment transparents (voir aussi GRAINGER, COLÉ & SEGUI, 1991; STOLZ & FELDMAN, 1995).

L'observation des lapsus en situation naturelle est l'une des méthodes permettant d'approcher l'organisation du lexique mental, ainsi que les unités impliquées dans la production de phrases (voir par exemple FROMKIN, 1973; GARRETT, 1980; STEMBERGER, 1985a, 1985b). Des inversions (self-destruct instruction --> self-instruct des...), des anticipations (my car towed --> my tow towed), des persévérations (explain ... rule insertion --> explain ... rule exsertion) et des substitutions (conclusion --> concludement) de morphèmes ont ainsi été observées, phénomènes qui suggèrent l'existence d'unités autonomes codant les racines et les affixes au sein du lexique. Elles pourraient donc être sélectionnées indépendamment les unes des autres en cours de production d'énoncés.

La neuropsychologie cognitive expérimentale se propose d'établir, pour *chaque patient* présentant des difficultés langagières acquises (aphasie, dyslexie acquise, dysorthographie acquise), des relations entre les difficultés que ce dernier éprouve dans différentes tâches linguistiques (lecture à voix haute, écriture sous dictée, dénomination orale et/ou écrite d'images, appariement mots oraux ou écrits/images, etc....) et un modèle du fonctionnement cognitif normal. Dans ce but, les neuropsychologues cognitivistes définissent l'emplacement de la ou des lésion(s) fonctionnelle(s) entravant le bon déroulement du traitement de l'information en se basant sur le pattern d'erreurs quantitatif (pourcentage d'erreurs dans les différentes tâches) et qualitatif (différentes catégories d'erreurs: phonologiques, sémantiques, morphologiques et différents types d'effets: effet de la fréquence d'usage des mots, effet du caractère concret ou abstrait des entrées lexicales...). Autrement dit, l'objectif poursuivi par cette approche est de confirmer ou d'infirmer certaines hypothèses théoriques relatives au fonctionnement cognitif normal, en supposant que les comportements d'un patient cérébro-lésé sont le reflet de la mise en oeuvre du système de traitement normal amputé d'un ou plusieurs de ses composants autonomes et spécifiques (sous-systèmes de traitement de l'information et/ou connexions reliant deux des composants du système cognitif) (pour une description plus détaillée des postulats sous-jacents à la neurospychologie cognitive, cf. SERON, 1994).

Plusieurs études de cas en neuropsychologie sont parvenues à montrer l'effet spécifique de la structure morphologique des mots, soit en mettant en évidence chez un patient un déficit spécifique d'un des composants de traitement morphologique (en reconnaissance ou en production, pour les items (mots ou non-mots) parlés ou écrits) (BADECKER & CARAMAZZA, 1991; JOB & SATORI, 1984; MICELI & CARAMAZZA, 1988), soit en montrant l'effet de la dimension mor-

phologique des mots alors que le patient ne présente pas de trouble morphologique spécifique (BADECKER, HILLIS & CARAMAZZA, 1990). Dans le premier cas, les auteurs s'emploient à démontrer la nature spécifiquement morphologique des erreurs observées (par exemple campeur lu ou écrit campement), en écartant l'hypothèse d'une influence conjointe des dimensions formelles (phonologiques ou orthographiques) et sémantiques[3]. Ainsi, BADECKER et CARAMAZZA contrastent le profil d'erreurs observé en lecture à haute voix pour des mots monomorphémiques débutant par un mot du lexique (carve, yearn, dogma)[4] à celui obtenu pour des mots suffixés (commençant également par un mot attesté). Bien qu'aucune différence significative n'apparaisse sur le plan quantitatif, les auteurs montrent que les erreurs prédominantes pour les mots monomorphémiques sont de type phonologique (tallow --> tallent, chink --> */SInti/), alors que pour les mots polymorphémiques ce sont les erreurs morphologiques qui prédominent (sprays --> sprayed, aided --> aid). Le même profil d'erreurs est observé lorsque les auteurs comparent les performances du patient en lecture à voix haute pour des mots polymorphémiques (links, frays, teas) et pour les mots monomorphémiques homophones correspondant (respectivement linx, phrase, tease). Les paralexies morphémiques ne pouvant pas par conséquent être considérées comme des cas particuliers de paralexies phonologiques, les auteurs cherchent ensuite à mettre en évidence un effet spécifique de la structure morphologique des mots. Ils observent que d'une part, les verbes fléchis réguliers - qui sont susceptibles d'être construits à l'aide de règles - s'avèrent plus difficilement lus que les verbes fléchis irréguliers ou non-fléchis, pour lesquels les règles de formation ne sont de toute évidence pas utilisées. D'autre part, le patient produit en lisant de nombreuses combinaisons illégales de morphèmes (realise -> *reales, newer -> *newing), alors qu'une seule combinaison de fragments sans valeur morphémique est observée (function-> fluctuate). En outre, les suffixes se substituant aux suffixes des mots-cibles ont tendance à être les plus productifs et pas forcément les plus fréquents (-ness par rapport à -ement). Ces deux dernières observations suggèrent qu'en lecture à haute voix, le patient utilise de façon erronée les règles de formation des mots ou, autrement dit, que les erreurs

---

3 Produire un mot morphologiquement lié au mot-cible (fromager au lieu de fromagerie), c'est également produire un mot lié au mot-cible sur le plan sémantique (dans l'exemple, les deux mots sont liés aux produits laitiers) et formel (dans l'exemple, les deux mots partagent les 6 premiers graphèmes). La conjonction de ces deux facteurs d'influence pourrait par conséquent induire l'apparition d'erreurs d'apparence morphologique, sans que le déficit sous-jacent puisse être considéré comme spécifiquement morphologique.

4 Des équivalents français seraient carotte, limace, balcon.

observées en lecture à haute voix sont le reflet d'un dysfonctionnement d'un des systèmes de traitement morphologiques.

Relevons que certains auteurs (BADECKER & CARAMAZZA, 1987; FUNNELL, 1987; PILLON et al., 1991) n'ont pu conclure à l'altération spécifique d'un composant de traitement morphologique (et par conséquent sa mise en évidence), l'influence des facteurs sémantiques et/ou formels ne pouvant pas être catégoriquement réfutée.

Comme nous l'avons déjà laissé entendre, l'étude de la dimension morphologique de la langue peut être étudiée, alors que le patient ne présente aucune altération spécifique d'un des composants de traitement morphologique. BADECKER, HILLIS & CARAMAZZA (1990) ont observé, chez un patient dont le déficit se situe dans la mémoire tampon graphémique *(graphemic output buffer*[5]*)*, un pattern d'erreurs différentiel en écriture sous dictée pour les mots monomorphémiques et polymorphémiques. Ce patient a en effet tendance à produire un nombre plus important d'erreurs littérales (substitutions, omissions de lettres par exemple) en fin de mots monomorphémiques qu'en début, alors que pour les mots polymorphémiques, la même tendance s'observe, mais à la fin des racines. Autrement dit, il commet dans tous les cas un nombre d'erreurs plus élevé à la fin de morphèmes relativement longs (les racines pour les mots polymorphémiques et les mots pour les mots monomorphémiques) qu'en leur début. Compte tenu du déficit présenté par le patient (difficulté à maintenir en mémoire à court terme les unités provenant du lexique orthographique de sortie) et du profil de performances observé (nombre d'erreurs plus élevé en fin de morphèmes qu'en début), les auteurs proposent que les unités qui proviennent du lexique orthographique de sortie et qui transitent par la mémoire tampon graphémique ont un format morphologique.

6. Conclusion

Dans cet article, nous désirions introduire les lecteurs à l'une des problématiques intéressant la psycholinguistique, à savoir le mode de représentation des connaissances morpho-lexicales au sein du lexique mental et les procédures de

[5] Le *'buffer' graphémique de sortie* est impliqué chaque fois qu'une représentation graphémique doit être temporairement mémorisée afin que puisse s'effectuer la programmation du geste graphique ou la planification de l'épellation. Il permet le maintien à court terme des représentations abstraites des lettres (graphèmes) et de l'ordre dans lequel elles surviennent (CARAMAZZA et al., 1987; BADECKER et al., 1990). Un patient qui présente une altération de ce composant de traitement rencontre en conséquence des difficultés dans toutes les tâches nécessitant le maintien à court terme d'une information graphémique avant qu'elle soit effectivement produite, telles que l'écriture sous dictée, la copie différée, l'écriture spontanée et l'épellation.

traitement associées. Dans ce but, nous avons décrit les principales tendances psycholinguistiques s'intéressant aux principes d'organisation morphologiques au sein du lexique mental et aux procédures de traitement associées: les hypothèses (dé)compositionnelle et du listage exhaustif (BUTTERWORTH, 1983), ainsi que le modèle de la décomposition morphologique prélexicale de TAFT & FORSTER (1975, TAFT, 1979), le modèle d'activation interactive de TAFT (1994) et le modèle AAM de CARAMAZZA et collaborateurs (1988). Nous avons également mentionné certains facteurs pouvant influer sur la forme sous laquelle les mots morphologiquement complexes sont mémorisés et/ou traités dans le lexique mental, tels la nature (préfixation ou suffixation), la fréquence d'apparition dans la langue des différentes entrées lexicales, leur degré de transparence sémantique, ainsi que la modalité dans laquelle ces dernières sont perçues. Par ailleurs, nous avons passé brièvement en revue les différentes méthodes de récoltes des données qui permettent d'explorer ce champ d'études: l'expérimentation (décision lexicale et amorçage morphologique), l'observation des lapsus en situation naturelle, ainsi que les études de cas en neuropsychologie cognitive expérimentale.

Sur la base de notre exposé, il apparaît de toute évidence qu'aucune réponse - définitive et spécifique - aux questions de la représentation des informations morphologiques dans le lexique mental et des procédures de traitement associées, ne peut être encore fournie. L'une des principales raisons est, à notre avis, que les données empiriques disponibles à ce jour ne forment que rarement un ensemble homogène, ce qui permet aux différents auteurs d'accommoder leur modèle aux principaux résultats obtenus, tout en écartant les données qu'ils considèrent comme peu fiables. Afin d'éclaircir ce domaine de recherches, il serait intéressant de construire un modèle qui rende compte à la fois de l'influence des différentes caractéristiques précitées lorsqu'elles sont considérées isolément, mais qui permette également de déterminer l'influence qu'elles ont les unes sur les autres, ce que FRAUENFELDER et SCHREUDER (1992), LAUDANNA et BURANI (1995) ainsi que SCHREUDER et BAAYEN (1995) s'emploient à réaliser. Ces auteurs cherchent à définir les combinaisons de caractéristiques rendant les unités morphémiques "saillantes" pour le locuteur, ce qui augmente en conséquence la probabilité qu'elles soient représentées dans le lexique mental et qu'elles soient utilisées par les procédures de traitement.

L'étude des patients cérébro-lésés peut sans aucun doute participer à clarifier certaines interrogations. Dans ce but, il serait toutefois souhaitable que les chercheurs distinguent ou contrôlent plus spécifiquement les différentes dimensions qu'ils manipulent, comme le préconise la tendance actuelle en psycholinguis-

tique expérimentale. Dans la mesure du possible, il serait en effet intéressant d'évaluer l'influence d'un facteur spécifique, par exemple la transparence sémantique des items, tout en contrôlant d'autres facteurs, tels la fréquence de surface des mots, la fréquence de la racine qui les composent et leur longueur.

Références

BAAYEN, R. H. (1994): "Productivity in language production". *Language and Cognitive Processes*, 9(3), 447-469.

BADECKER, B., & CARAMAZZA, A. (1987): "The analysis of morphological errors in a case of acquired dyslexia". *Cognitive Neuropsychology*, 8(5), 335-367.

BADECKER, B., HILLIS, A., & CARAMAZZA, A. (1990): "Lexical morphology and its role in the writing process: Evidence from a case of acquired dysgraphia". *Cognition*, 35, 205-243.

BADECKER, W., & CARAMAZZA, A. (1991): "Morphological composition in the lexical output". *Cognitive Neuropsychology*, 8(5), 335-367.

BURANI, C., & CARAMAZZA, A. (1987): "Representation and processing of derived words". *Language and Cognitive Processes*, 3/4(2), 217-227.

BUTTERWORTH, B. (1983): "Lexical representations". In: B. BUTTERWORTH (Ed.), *Language Production*. London: Academic Press, 257-294.

CARAMAZZA, A., LAUDANNA, A., & ROMANI, C. (1988): "Lexical access and inflexional morphology". *Cognition*, 28, 297-332.

CARAMAZZA, A., MICELI, G., SILVERI, C., & LAUDANNA, A. (1985): "Reading mechanisms and the organisation of the lexicon: Evidence from acquired dyslexia". *Cognitive Neuropsychologia*, 2(1), 81-114.

COLÉ, P., BEAUVILLAIN, C., PAVARD, B., & SEGUI, J. (1986): "Organisation morphologique et accès lexical". *L'année Psychologique*, 86, 349-365.

COLÉ, P., BEAUVILLAIN, C., & SEGUI, J. (1989): "On the representation and processing of prefixed and suffixed derived words: Differential frequency effect". *Journal of Memory and Language*, 28, 1-13.

CORBIN, D. (1987): *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique*. Linguistische Arbeit Tübingen: Niemeyer.

CUTLER, A. (1980): "Productivity in word formation". In: *Papers from the sixteenth regional meeting of the Chicago Linguistic Society*, 16, Chicago,45-51.

CUTLER, A. (1981): "Degree of transparency in word formation". *Canadian Journal of Linguistics*, 26(1), 73-77.

CUTLER, A. (1983): "Lexical complexity and sentence processing". In: G.B. FLORES D'ARCAIS & R.J. JARVELLA. *The Process of Language Understanding*. Chichester: John Wiley, 43-79.

FOWLER, C. A., NAPPS, S. E., & FELDMAN, L. (1985): "Relations among regular and irregular morphologically related words in the lexicon revealed by repetition priming". *Memory and Cognition*, 13, 241-255.

FORSTER, K., & CHAMBERS, S. M. (1973): "Lexical access and naming time". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12, 627-635.

FRAUENFELDER, U. (1991): "Une introduction aux modèles de reconnaissance des mots parlés". In: R. KOLINSKI, J. MORAIS, & J. SEGUI (Eds.), *La reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles*. Paris: PUF, 7-36.

FRAUENFELDER, U. H., & SCHREUDER, R. (1992): "Constraining psycholinguistic models of morphological processing and representation: The role of productivity". In: G. E. B. J. V. MARLE (Ed.), *Yearbook of Morphology 1991*, Dordrecht: Kluver.

FROMKIN, V. A. (1973): "The non-anomalous nature of anomalous utterances". In: V. A. FROMKIN (Ed.), *Speech Errors as Linguistics Evidence*, Mouton: The Hague.

FUNNELL, E. (1987): "Morphological errors in acquired dyslexia: A case of mistaken identity". *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 39A, 497-539.

GARRETT, M. F. (1980): "Levels of processing in sentence production". In: B. BUTTERWORTH (Ed.), *Language Production*. London: Academic Press, 177-220.

GRAINGER, J., COLÉ, P., & SEGUI, J. (1991): "Masked morphological priming in visual recognition". *Journal of Memory and Language*, 30, 370-384.

HENDERSON, L. (1985): "Toward a psychology of morphemes". In: A. W. ELLIS (Ed.), *Progress in the Psychology of Language*. London: Erlbaum, 15-72.

JOB, R., & SARTORI, G. (1984): "Morphological decomposition: Evidence from crossed phonological dyslexia". *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 36A, 435-458.

LAUDANNA, A., BADECKER, W., & CARAMAZZA, A. (1989): "Priming homographic stems". *Journal of Memory and language*, 28, 531-546.

LAUDANNA, A., & BURANI, C. (1985): "Address mecanisms to decomposed lexical entries". *Linguistics*, 23, 775-792.

LAUDANNA, A., BURANI, C., & CERMELE, A. (1994): "Prefixes as processing units". Language and Cognitive Processes, 9(3), 295-316.

LAUDANNA, A., & BURANI, C. (1995): "Distributional properties of derivational affixes: implications for processing". In: L. B. FELDMAN (Ed.), *Morphological Aspects of Language Processing*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum Associates Publishers, 345-363.

LEROT, J. (1993): *Précis de linguistique générale*. Paris: Les Editions de Minuit.

MANELIS, L., & THARP, D. A. (1977): "The processing of affixed words". *Memory and Cognition*, 5, 690-695.

MARSLEN-WILSON, W., KOMISARJEVSKY Tyler, L., WAKLSER, R., & ODLER, L. (1994): "Morphology and meaning in the English mental lexicon". *Psychological Review*, 101(1), 3-33.

MICELI, G., & CARAMAZZA, A. (1988): "Dissociation of inflexional and derivational morphology". *Brain and Language*, 35, 24-65.

NAPPS, S. E. (1989): "Morphemic relationships in the lexicon: Are they distinct from semantic and formal relationships?" *Memory and Cognition*, 17(6), 729-739.

PILLON, A. (1992):, *La structure des mots dans le lexique mental*. Thèse de Doctorat: Université de Mons-Hainaut.

PILLON, A. (1993): *La mémoire des mots, ses unités, son organisation*. Liège: Mardaga.

PILLON, A. (en préparation): "The pseudoprefixation effect in visual word recognition: A true - neither strategic nor orthographic - morphemic effect".

PILLON, A., DE PARTZ, M.-P., RAISON, A.-M., & SERON, X. (1991): "L'orange, c'est le fruit de l'orangine: A case of morphological impairment?" *Language and Cognitive Processes*, 6(2), 137-167.

RUBIN, G. S., BECKER, C. A. & FREEMAN, R.H. (1979): "Morphological structure and its effect on visual word recognition". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 757-767.

SANDRA, D. (1994): "The morphology of the mental lexicon: Internal word structure viewed from a psycholinguistic perspective". *Language and Cognitive Processes*, 9(3), 227-269.

SCHREUDER, R., & BAAYEN, R. H. (1994): "Prefix stripping re-revisited". *Journal of Memory and Language*, 33, 357-375.

SCHREUDER, R., & BAAYEN, R. H. (1995): "Modeling morphological processing". In: L. B. FELDMAN (Ed.), *Morphological Aspects of Language Processing*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum Associates Publishers, 131-154.

SCHRIEFERS, H., ZWITSERLOOD, P., & ROELOFS, A. (1991): "The identification of morphological complex spoken words: Continuous processing or decomposition?" *Journal of Memory and Language*, 30, 26-47.

SEGUI, J., MEHLER, J., FRAUENFELDER, U., & MORTON, J. (1982): "The word frequency effect and lexical access". *Neuropsychologia*, 20(6), 615-627.

SERON, X. (1994): *La neuropsychologie cognitive* (2 ed.). Paris: P.U.F.

STANNERS, R.-F., NEISER, J. J., & PAINTON, S. (1979): "Memory representation for prefixed words". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 733-743.

STEMBERGER, J. P. (1985a): "A interactive activation model of language production". In: W. ELLIS (Ed.), *Progress in the Psychology of Language*. London: Erlbaum, 143-186.

STEMBERGER, J. P. (1985b): *The lexicon in a model of speech production*. New York: Garland.

STOLZ, J. A., & FELDMAN, L. B. (1995): "The role of orthographic and semantic transparency of the base morpheme in morphological processing". In: L. B. FELDMAN (Ed.), *Morphological Aspects of Language Processing*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum Associates Publishers, 109-129.

TAFT, M. (1979): "Recognition of affixed words and the word frequency effect". *Memory and Cognition*. 7, 289-272.

TAFT, M. (1981): "Prefix stripping revisited". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20, 289-297.

TAFT, M. (1994): "Interactive-activation as a framework for understanding morphological processing". *Language and Cognitive Processes*, 9(3), 271-294.

TAFT, M. & FORSTER, K.I (1975): "Lexical storage and retrieval of prefixed words". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, 638-647.

TAFT, M., & FORSTER, K. I. (1976): "Lexical storage and retrieval of polymorphemic and polysyllabic words". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 15, 607-620.

TAFT, M., HAMBLY, G., & KINOSHITA, S. (1986): "Visual and auditory recognition of prefixed words". *The Quaterly Journal of Experimental Psychology*, 38A, 351-366.

TYLER, L., MARLSEN-WILSON, W., RENTOUL, J., & HANNEY, P. (1988): "Continuous and discontinuous access in spoken word-recognition: The role of derivational prefixes". *Journal of Memory and Language*, 27, 368-381.

TRÉVILLE, Marie-Claude, Lise DUQUETTE (1996): **Enseigner le vocabulaire en classe de langue,** Paris, Hachette, Collection F/Autoformation, 191 p.

Pendant longtemps le vocabulaire a souffert, en méthodologie et en didactique du FLE, de ce que Robert GALISSON a qualifié de "disgrâce chronique". Aussi doit-on être particulièrement attentif aux ouvrages, peu nombreux encore dans le domaine français, qui abordent les questions liées à cette matière dont chaque enseignant sent bien, intuitivement et constate, dans sa pratique, qu'elle occupe une position centrale, ne fût-ce que dans l'intérêt que les apprenants lui accordent.[1]

Fortes de leur expérience de professeurs à l'Université d'Ottawa et de leur spécialisation en didactique en FLE dans le domaine du lexique, les auteurs ont tenté de saisir à bras le corps l'ensemble de cette problématique dans un bel effort de synthèse au niveau théorique et d'illustration au niveau des pratiques en classe de langue. Disons d'emblée que nous avons plus été séduit par la qualité et la clarté de ces mises en perspective théoriques que convaincu par les applications pratiques proposées, tant il est vrai qu'il est toujours difficile, voire illusoire, d'entrer dans la présentation d'une expérience ou d'un modèle pédagogique par le biais d'un livre et en se trouvant soi-même à l'écart, dans le temps et dans l'espace, de la situation réelle d'expérimentation.

De manière générale encore, on dira beaucoup de bien

- de la présentation "conviviale" des différents chapitres: le ton est direct et évite tout pédantisme;
- de la plupart des activités ("Pour réfléchir") proposées après chaque développement et qui permettent une manière de lecture interactive de l'ouvrage[2];
- des références bibliographiques soigneusement introduites et choisies, chapitre par chapitre, ainsi que de la bibliographie complémentaire figurant en annexe.

Un coup d'oeil à la **table des matières** indique clairement l'ambition de synthèse de l'ouvrage:

- un premier chapitre, à dominante théorique, rappelle excellemment les *concepts fondamentaux* en matière de lexicologie et de lexicographie;

1 Essayez de mettre en parallèle des cours à option de vocabulaire et de civilisation, et vous verrez le résultat!

2 Corrigés en fin de volume.

- le deuxième chapitre, consacré à *l'apprentissage du vocabulaire* aborde les problèmes de psycholinguistique liés à l'acquisition des langues et spécifiquement du vocabulaire;
- le troisième chapitre complète naturellement le précédent en traitant de *l'enseignement du vocabulaire* en terme de stratégie et d'efficacité: comment aider les apprenants à acquérir du vocabulaire et à s'en servir;
- comment, enfin - et c'est l'objet de la dernière partie du livre - *mesurer les connaissances lexicales* au moyen de tests aussi divers et fiables que possible.

Sans entrer dans les détails, nous nous bornerons à mettre l'accent sur quelques éléments de chacune de ces parties, non sans souligner, en préambule, que les auteurs se situent assez clairement (cf. p. 97) dans un contexte méthodologique et institutionnel marqué par les approches dites *communicatives*, en en voyant cependant toutes les insuffisances en ce qui concerne l'acquisition du vocabulaire et en plaidant donc explicitement pour "un enseignement systématique du vocabulaire en complément aux activités de communication proposées en classe."

Le rappel, au **chapitre 1** de quelques ***concepts fondamentaux*** nous a paru particulièrement bienvenu. Dans le fatras de la nomenclature afférant au domaine qui nous intéresse ici, des choix sont opérés, des classifications proposées. Nous pensons en particulier aux notions et aux termes qui tournent autour du "mot" et de ses avatars (lexies, collocations ...) Le praticien trouvera d'utiles balises susceptibles de l'orienter dans l'infini dédale des termes inventés par chaque linguiste (ou presque!)

Le rôle si important du *contexte* dans l'appréhension du sens est fortement souligné: on a là une constante rassurante qui nous relie aux remarques pertinentes et déjà anciennes de GALISSON, souvent cité. Ce premier chapitre vaut encore par les ouvertures qu'il ménage sur quelques théories plus récentes comme celle du *prototype*, élaborée entre autres par G. KLEIBER (1990) dans sa Sémantique du prototype, ou encore celle des *scénarios* qui met en évidence, comme l'a montré G. VIGNER (1987) les liens unissant compétence lexicale et compétence textuelle.[3]

Éternel problème et mystère encore épais: comment apprend-on? Et plus précisément ici, comment apprend-on, comment retient-on des "mots" en vue de leur réemploi dans des pratiques langagières spontanées? Inévitable détour, dans le **deuxième chapitre**, par une réflexion de nature psycholinguistique tendant à

[3] Compétence textuelle et compétence lexicale, Français dans le Monde no. 210.

repérer, autant que faire se peut, les bonnes ***stratégies d'apprentissage*** pour mieux mettre au point les stratégies d'enseignement les plus adéquates.

Les auteurs rappellent une évidence que toutes les recherches récentes semblent confirmer (sinon expliquer!): les deux facteurs principaux entrant en ligne de compte sont d'une part l'aptitude à ***mémoriser*** les mots et d'autre part l'aptitude à ***deviner*** le sens des mots à l'aide des contextes. Il semble qu'il faille pour le moment se résoudre au fait qu'aucune théorie traditionnelle ou plus récente (par ex. d'inspiration cognotiviste, n'apporte de réponse définitive au(x) problème(s) posé(s) par l'apprentissage du vocabulaire. Quelques évidences (d'autres diront "recettes") demeurent:

- les indices synonymiques restent des indices privilégiés;
- la fréquence d'un mot dans un "texte" joue un rôle très important;
- la clarté du contexte;
- la proportion entre mots connus et inconnus (une trop grande quantité de mots inconnus "bloque" l'apprentissage et décourage l'apprenant);
- diverses techniques comme les mots-clé sont toujours utiles;
- la révision systématique et structurée des mots appris reste essentielle;
- de même que l'utilisation judicieuse des connaissances préalables etc.

Un développement intéressant de ce chapitre (p.69) est consacré au rôle du contexte, plus précisément à ce que les auteurs nomment le ***devinement***. Il s'agit en fait de s'entraîner à cette aptitude que l'on possède plus ou moins bien ***d'inférer*** le sens d'un mot à partir d'indices contextuels. Ce sont les travaux de Robert STERNBERG[4] qui sont cités ici, comme pouvant aider à inventorier les principaux indices internes et externes fournis par le contexte et susceptibles de favoriser l'inférence lexicale (des tableaux sont donnés à titre d'illustration, pp. 70-71.)

Dans ces stratégies d'apprentissage[5] les auteurs attribuent à ***l'enseignant*** un rôle bien précis: il est vu essentiellement comme un animateur, une personne-ressource qui s'efforce de responsabiliser l'apprenant et de le rendre autonome: "l'enseignant allie à son rôle d'expert du contenu celui d'expert du processus, ce qui revient pour lui à concentrer son attention sur l'apprenant et sur ses façons d'apprendre". (p. 80) On ne peut qu'applaudir à une telle conception des choses tout en remarquant, avec les auteurs (p. 83) que "seuls les apprenants persévérants et motivés" s'engageront dans de telles procédures d'observation et

4 "The psychology of verbal comprehension", in: *Advances in instructional psychology*, R. GLASER (dir), Lawrence Erlbaum Ass. Publ. vol 3, pp 97 ss.

5 Une typologie de ces stratégies (mnémoniques, cognitives, compensatoires, métacognitives et affectives) est également présentée dans une suite de tableaux, pp. 74 ss)

d'auto-évaluation leur permettant de choisir les stratégies qui leur conviennent le mieux et d'en abandonner d'autres, moins efficaces. Décidément, on ne prête qu'aux riches...

Ce sont les exemples qui suivent pour illustrer cet enseignement centré sur l'apprentissage qui nous ont inspiré les quelques réserves exprimées dans notre introduction. Nul doute que les expériences référenciées aient donné d'excellents résultats mais il est difficile de se faire une opinion "de l'extérieur" sur un vécu pédagogique certainement riche et intéressant. Exemples donc, à notre avis, plus que modèles à suivre.

Le **troisième chapitre**, dédié à ***l'enseignement du vocabulaire***, est au chapitre précédent ce que le côté pile d'une pièce de monnaie est au côté face. Prenant en quelque sorte le contre-pied des "approches naturelles" telles qu'elles ont pu être formulées, Outre-Atlantique, par Stephen KRASCHEN ou Terry TERRELL, et reprises en France par Bernard DUFEU par exemple[6], M.-C. TRÉVILLE et Lise DUQUETTE plaident, nous l'avons dit plus haut, pour une attitude nettement plus volontariste en matière d'enseignement du vocabulaire. Elles vont jusqu'à affirmer que "l'on peut envisager un programme entièrement organisé autour du mot saisi dans un corpus de production authentique. Voilà l'enseignement du vocabulaire réhabilité, poussé même sur le devant de la scène, devenant le pivot d'une didactique nouvelle et audacieuse! Il y a là une prise de position stimulante et, il faut l'avouer, rarement présentée avec une telle conviction.

Il s'ensuit un certain nombre de propositions concernant la *sélection* du contenu lexical d'une part et de l'organisation de la *présentation et de la progression* d'autre part, aux divers niveaux de compétence langagière: élémentaire, moyen et supérieur. Trois types de programmes sont envisagés avec, pour chaque niveau, une "dominante" ou "approche" privilégiée:

- *structurale* pour le niveau 1 (l'accent est mis sur l'acquisition méthodique des aspects formels du lexique);
- *fonctionnelle* pour le niveau 2 (fonctionnement et sens des mots en contexte);
- *empirique* au niveau 3 (accent mis sur l'utilisation naturelle du vocabulaire dans la réalisation d'objectifs sociaux, professionnels ou scolaires).

Il ne s'agit cependant pas d'opposer ces trois composantes ni d'imaginer une progression purement linéaire S - F - E. Les auteurs proposent pour chaque niveau une progression cyclique combinant à la fois les approches structurale, fonctionnelle et empirique. Une vision pragmatique des choses et, nous semble-

[6] Les approches non conventionnelles, 1996, Hachette, F-Références.

t-il, réaliste, les fait opter pour une "perméabilité" des frontières entre les trois types de progression.

Suivent, comme dans le chapitre précédent, plusieurs exemples de techniques d'enseignement du vocabulaire aux différents niveaux ainsi que des activités proposées aux apprenants dans l'une ou l'autre des perspectives présentées plus haut. Sans nous prononcer - pour les raisons déjà évoquées - sur le détail des expériences rapportées, nous dirons notre intérêt particulier pour ce qui est proposé (p.120) pour l'enseignement au niveau avancé (encore les riches!) et qui plaide en faveur d'une consolidation des connaissances intra-lexicales et du rôle de ces relations dans le système de la langue et dans le discours.

Pour ce qui est du défi lancé aux apprenants de retenir les mots, leurs significations et leurs règles d'emploi, l'incitation à se constituer un *dictionnaire personnalisé*[7], sous forme de fichier, est particulièrement opportune.

A propos du **quatrième** et dernier **chapitre** du livre qui traite de la ***mesure des connaissances lexicales,*** nous dirons peu de choses. Les auteurs reprennent en effet, pour une bonne part, des propositions classiques de tests de langue en les appliquant plus spécifiquement au lexique.

L'introduction du chapitre a toutefois le mérite de montrer l'enjeu de telles mesures en rappelant quelques questions préalables et importantes:

- que veut-on mesurer: la quantité ou la qualité des acquisitions lexicales? ou les deux?
- la maîtrise réceptive ou la maîtrise productive? ou, là encore, les deux?
- va-t-on procéder à une évaluation en contexte ou hors contexte?

Une clarification de ces questions préalables empêchera une fausse interprétation des résultats ou, en tout cas, en précisera les limites.

En sus des exemples assez traditionnels de tests mesurant le vocabulaire actif ou passif, en contexte ou hors contexte, nous avons relevé avec bonheur (p. 150) *les épreuves d'association d'idées*, en particulier celle qui permet de mesurer *la reconnaissance des implicites*, si délicats à acquérir en langue étrangère. Cette épreuve est construite sur l'hypothèse selon laquelle deux mots mis en regard peuvent évoquer une expression idiomatique (gai - pinson), une image culturelle (coq - gaulois), un rapport d'expansion (brosse - reluire) etc.

---

[7] Cette idée réactive, en la simplifiant, une proposition assez semblable de R. GALISSON (1981 et 1983) respectivement in: *Bulletin CILA* no 32, pp. 13-49 et *Des mots pour communiquer*, Paris, CLE International.

L'imagination aidant, nous pourrions aussi y trouver - tout en vous recommandant la lecture de l'ensemble de l'ouvrage - matière à conclusion pour notre compte rendu:

ouvrage - référence; matière - discussion; mots - vie; plaisir - mots; enseigner - choisir; affaire - suivre; pain - planche!

Université de Lausanne BFSH-2 Jean-François Maire

Ecole de français moderne

CH-1015 Lausanne

MINERVA, Nadia (1996): **Manuels, maîtres, méthodes. Repères pour l'histoire de l'enseignement du français en Italie**. Avant-propos de Carla PELLANDRA, Bologna, Cooperativa Libraria Universitaria Editrice Bologna (CLUEB), Via Marsala 24, Collection HEURESIS. III, Strumenti, 235 p.

En 1992, les lecteurs du *Bulletin suisse de linguistique appliquée* ont pu accéder, de manière impressionniste, à la diversité des approches qu'offre l'histoire de l'enseignement des langues vivantes (voir *Bulletin CILA*, no 56, *Aspects de l'histoire de l'enseignement des langues: 1880-1914*). L'ouvrage de Nadia MINERVA en donne aujourd'hui une vue plus synthétique, fondée sur l'histoire de l'enseignement du français dans son pays, de 1625, date de la parution du premier manuel publié en Italie, à 1923, année de la réforme scolaire imposée par le fascisme. Davantage que les relations culturelles de deux nations, que l'histoire de la langue française, que l'évolution des institutions et des disciplines scolaires, c'est bien l'enseignement actuel des langues qui peut bénéficier des questions posées à cette occasion. Fruit avoué de la mise à jour de quelques articles spécialisés, cet ouvrage exemplaire, en fait, bénéficie à la fois du travail de pionnier effectué par une équipe de chercheuses transalpines (voir *Insegnare il francese in Italia. Repertorio di manuali pubblicati in Italia dal 1625 al 1860*, a cura di Nadia MINERVA e Carla PELLANDRA, Bologna, Patron, 1991) et des recherches systématiques menées depuis 1988 à l'intérieur de la SIHFLES (Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Etrangère et Seconde).

De la multiplicité des chapitres s'imposent les deux synthèses réservées à l'évolution des manuels, l'une des rares sources à disposition pour «un continent qui reste encore largement inexploré», alors que les parties s'équilibrent chronologiquement autour de la coupure la plus évidente, celle du Consulat et de l'Empire, celle surtout où le français, art d'agrément, devient discipline scolaire.

«Histoires de manuels» (p. 17 sq), c'est d'abord une incroyable floraison éditoriale dont Nadia MINERVA a su tirer le miel. En effet, des nombreux manuels et grammaires de l'Ancien Régime, elle a choisi trois auteurs et trois titres qui s'entremêlent et se chevauchent, et qui mettent en regard l'apprentissage de deux langues: *L'arte d'insegnare la lingua francese*, de Michele BERTI, *Le Maître Italien*, de Jean VIGNERON dit Giovanni VENERONI, et *Il maestro francese in Italia*, de Louis DE LÉPINE qui opère la fusion des deux précédents (répertoire, p. 69 sq). Ce n'est pas un choix réducteur puisqu'elle réunit ainsi 36 éditions et révisions de *L'arte* de 1677 à 1752, 19 éditions du *Maître Italien* de 1690 à 1802, et les deux éditions italiennes de la grammaire de

VENERONI. On notera tout de suite cette double caractéristique: les oeuvres, de compilation, sont souvent de véritables collages des écrits qui les ont précédés; le débit d'un texte a entraîné naturellement sa réimpression. Nous en tirerons encore, pour notre part, deux sujets de réflexion. Premièrement, l'évolution des manuels indique que les apports à l'analyse d'une langue à enseigner sont plutôt dictés par des préoccupations pédagogiques. On n'est pas en présence de grammaires descriptives mais bien de grammaires pédagogiques, dont le principe reste la mise en oeuvre de systèmes de règles dont la simplicité et la rigueur soient des garanties d'efficacité. Nouveauté récente pour l'Italie, les grammaires polyglottes du siècle précédent, rédigées en latin, ont fait place à des manuels destinés à un usager ayant une culture linguistique déterminée. Secondement, dans le débat entre méthode grammaticale et méthode naturelle, qui sévit à la Renaissance à propos du latin et que les maîtres de langues romanes reçurent en héritage, la réponse est nuancée pour ce qui concerne le français. Certes, l'enseignement en tête à tête dispensé par le précepteur ou le maître de français au statut équivalent à celui des maîtres des disciplines chevaleresques (chant, musique, danse, pique ou épée, calligraphie), passait par l'imitation et la répétition, non par la description grammaticale. Mais, le succès amène aussi ses exigences: le français a dû démontrer son excellence et son universalité en s'assujettissant à la grammaire.

«Echos des débats phonético-orthographiques dans les manuels de la fin du XVIIe siècle» (p. 79 sq) s'intéressent aux rapports qui existent entre les manuels italiens de français et la réflexion linguistique des natifs. La thèse de Jean-Claude CHEVALIER, *Histoire de la syntaxe. Naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530-1750)*, Genève, Droz, 1968, a démontré que la réflexion didactique des maîtres de langue avait donné lieu aux premières tentatives de description de la langue. Dans une phase où les manuels se spécialisent et abandonnent la prétention d'enseigner plusieurs idiomes en même temps, il est frappant de constater que les problèmes pédagogiques consistent éternellement à devoir concilier des exigences opposées: au siècle de Louis XIV déjà, trouver un standard linguistique capable de faciliter l'apprentissage de base et adhérer à l'usage d'une langue vivante, sujette à des changements continuels. Autre complément, «Le profil du maître à travers les dialogues et les lettres (XVIIe et XVIIIe siècles)» (p. 89 sq) s'appuie sur ces parties essentielles qui comblaient les besoins langagiers des apprenants. L'auteur y recherche ce maître de langue(s) qui enseignait simultanément en français l'histoire, la géographie et même la fortification. On parle à son propos de «méthode lecture-traduction». On a affaire à un enseignant qui bannissait

l'italien de sa leçon, qui devait absolument savoir converser et savoir apprendre à converser pour répondre aux exigences d'une langue devenue indispensable au parfait gentilhomme et aux femmes de la haute société.

Nous ne nous attarderons que peu à «L'Italie, Napoléon et la langue française» (p. 99 sq), malgré le grand nombre d'éditions italiennes identifiées (117 entre 1796 et 1814). Plus que la francisation idéologique doit pourtant nous retenir une modernisation des manuels qui est le reflet d'un élargissement des destinataires. Le XIXe siècle se passera enfin des déclinaisons héritées du latin et vulgarisera avec discrétion la «grammaire générale et philosophique», sous le double et paradoxal patronage de Louis Goudar, à la fortune incomparable, et de célèbres grammairiens français, les Wailly ou Lhomond.

«Les manuels des années 1800-1860» (p. 123 sq) se construisent forcément sur la destruction du Goudar, méthode qui date de 1744. De véritables manuels accompagnent l'institutionnalisation de l'enseignement des langues modernes. Les pratiques changent à l'arrivée de la leçon dispensée méthodiquement dans le cadre d'une classe. Constituées autrefois par les dialogues, les lettres et les historiettes, elles sont représentées maintenant par des exercices placés à la suite de chaque règle. Sans abandonner la comparaison entre langue étrangère et italien, trait spécifique constant de la didactique transalpine des langues, la «méthode théorico-pratique», recourt surtout à l'explication grammaticale et aux exercices, et inaugure par là un type d'enseignement à la longue destinée.

Les trois derniers compléments offrent heureusement un accès privilégié à des recherches en cours, moins positivement l'imprécision de résultats provisoires. Pour notre part, nous préférons «Du titre et de la préface. L'évolution des options didactico-méthodologiques à travers les manuels des années 1860-1993» (p. 137 sq), à ces essais moins maîtrisés que constituent encore «Le français au lycée», et surtout «La formation des enseignants de FLE», où à la rugosité du développement s'ajoutent de trop fréquentes coquilles typographiques. Il est vrai que maintes observations sur la place tardive que les langues étrangères trouvent dans les Universités ou encore le fait que leur valorisation entraînera la «nécessité» de les enseigner selon les méthodes en vigueur pour les langues classiques nous renvoient à nos propres errances académiques. Cela n'enlève d'ailleurs rien au mérite de l'excellent ouvrage de Nadia MINERVA, que nous recommandons à un large public d'enseignants de langues, quelle que soit celle-ci, ainsi qu'aux spécialistes d'une linguistique appliquée encore attachée aux rapports fructueux qu'entretiennent pratique de l'enseignement et développements théoriques.

La nouvelle et ambitieuse recension que Nadia MINERVA et ses collègues envisagent aborde une période riche en diversification de méthodes, qui va de l'Unité italienne aux années 1920. Elle correspond à trois nouvelles phases de la didactique du français en Italie. D'abord celle où s'impose la «méthode théorico-pratique», plus communément dénommée «méthode grammaire-traduction», dans les classes de langue. Le point de départ reste l'italien; on dicte les règles qui sont copiées dans un cahier. Puis intervient la diffusion des «méthodes pratico-théoriques» qui opèrent un revirement dans l'ordre des ingrédients. En limitant la matière grammaticale et en étendant les activités de l'élève, on prépare, dans les années 1880/1890, l'avènement timide de la méthodologie directe. Encouragée par une circulaire ministérielle de 1905, celle-ci est reconnue utile pour les débutants, mais n'est pas jugée convenable pour les autres degrés de l'enseignement. On découvre une fois encore combien la réalité historique est éloignée des idées reçues sur la méthodologie dite «traditionnelle». On mesure enfin l'intérêt d'un retour documenté aux sources, pour une didactique actuelle en phase éclectique.

Université de Neuchâtel
Séminaire de français moderne
26, Avenue du 1er-Mars
CH 2000 Neuchâtel

André Bandelier

Adresses des auteurs

Jocelyne BUTTET SOVILLA
Division de neuropsychologie
CHUV, Hôpital Nestlé
CH-1011 Lausanne

FPSE - Université de Genève
9, Route de Drize
CH-1227 Carouge

U.E.R d'orthophonie
Faculté des lettres et sciences humaines
Université de Neuchâtel - 1, Espace Louis-Agassiz
CH-2000 Neuchâtel

Monique FRUMHOLZ
Cabinet d'orthophonie Bordet-Frumholz
24, rue des Dominicains
F-54000 Metz

Carole GREBER
Laboratoire de psycholinguistique expérimentale
FPSE - Université de Genève - 9, Route de Drize
CH-1227 Carouge

François GROSJEAN
Laboratoire de traitement du langage et de la parole
Faculté des lettres et sciences humaines
Université de Neuchâtel - 26, Avenue du 1er-Mars
CH-2000 Neuchâtel

Michel HUPET
Unité de psychologie cognitive
Département de psychologie expérimentale
Université catholique de Louvain
10, Place du Cardinal-Mercier
B-1348 Louvain La Neuve

Solange VON INS
U.E.R d'orthophonie
Faculté des lettres et sciences humaines
Université de Neuchâtel - 1, Espace Louis-Agassiz
CH-2000 Neuchâtel

Adoración JÚAREZ SÁNCHEZ
Centre Entender y Hablar
C/. Pez Austral 15, Bajo C
E-28007 Madrid

Marc MONFORT	Centre Entender y Hablar C/. Pez Austral 15, Bajo C E-28007 Madrid
Nathalie NIEDERBERGER	FPSE - Université de Genève 9, Route de Drize CH-1227 Carouge
Berbadette PIÉRART	Unité d'orthopédagogie PSP/EDUC/ORPE Université catholique de Louvain 10 Place du Cardinal-Mercier B-1348 Louvain La Neuve
Marie-Claude ROSAT	U.E.R d'orthophonie Faculté des lettres et sciences humaines Université de Neuchâtel - 1, Espace Louis-Agassiz CH-2000 Neuchâtel
Shirley VINTER	Ecole d'orthophonie Faculté de médecine et pharmacie Université de Franche-Comté Place Saint-Jacques F-25030 Besançon
Geneviève DE WECK	FPSE - Université de Genève 9, Route de Drize CH-1227 Carouge
	U.E.R d'orthophonie Faculté des lettres et sciences humaines Université de Neuchâtel - 1, Espace Louis-Agassiz CH-2000 Neuchâtel
Dorothea WENIGER	Neurologische Klinik Universitätspital - Haldenbach D 26, Frauenklinikstrasse CH-8091 Zürich

LECTURE A L'UNIVERSITE (II)

Langues Maternelle, Seconde et Etrangère
LIDILEM - U. Stendhal - Grenoble
les 10 et 11 septembre 1998

Les 11 et 12 septembre 1998, un deuxième colloque sur la Lecture à l'Université, se tiendra à l'Université Stendhal de Grenoble. Il fait suite à celui qui a eu lieu à Toulouse - Université des Sciences Sociales - en septembre 1995. La richesse des échanges et la volonté de continuer à rapprocher autour de cette problématique des chercheurs provenant de différents champs, nous a amenés à prendre, dans le cadre du LIDILEM de l'Université Grenoble 3, le relais de nos collègues (G. Taillefer et A.K. Pugh) afin de poursuivre la réflexion entamée. La comparaison entre les pratiques de lecture en langue maternelle, secondes et étrangères pourrait être particulièrement au centre de ce deuxième colloque.

Dans ce cadre nous lançons un appel à communications sur les thèmes suivants:

a) Le rôle de la lecture en langue maternelle, seconde ou étrangère, à l'Université: enjeux culturels et professionnels
b) Les caractéristiques des textes donnés à lire et les supports de la lecture
c) Les stratégies, les styles et les pratiques de lecture
d) Le contexte institutionnel et les pratiques pédagogiques

Les résumés, en français, en anglais, ou en espagnol, d'environ 2500 signes devront tenir sur une demi-feuille A4 et nous parvenir avant le 15 novembre 1997. Ils préciseront le titre de la communication, le nom de l'auteur et l'établissement auquel il appartient. Les communications pourront être rédigées en français, en anglais ou en espagnol, et ne dépasseront pas 10 pages format A4. Des informations plus détaillées seront fournies aux auteurs des résumés acceptés. Les présentations orales dureront 30 minutes, et seront suivies d'une quinzaine de minutes de discussion; un support audiovisuel sera disponible. Afin de faciliter les échanges, et dans l'éventualité d'une publication, nous prévoyons de fournir le texte des communications aux participants lors du colloque.

Les renseignements concernant les communications, notamment une fiche détaillant les thèmes, sont à demander à Francis Grossmann (LIDILEM/IVEL Université Stendhal Grenoble 3, B.P. 25, F-38040 Grenoble Cedex 9.
Tél. 04 76 82 41 50,
Courrier électronique <grossmann(@communication.u-grenoble3.fr>).

Les questions concernant l'organisation, inscriptions ... sont à adresser à Jean-Pascal Simon (LIDILEM/IVEL - Université Stendhal Grenoble 3 - B.P. 25, F-38040 Grenoble Cedex 9, téléphone: 04 76 82 41 51, courrier électronique <dflm@ccomm.grenet.fr>).

Derniers numéros parus

No 59, avril 1994, 204 p.

Bernard PY (éd.)
L'acquisition d'une langue seconde
Quelques développements théoriques récents

No 60, octobre 1994, 177 p.

Silvia KUBLER & Paul R. PORTMANN (Hrsg.)
An der Schwelle zur Zweisprachigkeit
Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene

No 61, avril 1995, 191 p.

Jean-Paul BRONCKART (éd.)
Psychologie des discours et didactique des textes

No 62, octobre 1995, 285 p.

Richard J. WATTS & Iwar WERLEN (Hrsg.)
Perspektiven der angewandten Linguistik

No 63, avril 1996, 127 p.

Alexander SCHWARZ (éd)
Enseignement des langues et théories d'acquisition
Sprachunterricht und Spracherwerbstheorien

No 64, octobre 1996, 183 p.

Anne-Claude BERTHOUD (éd.)
Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue

No 65, avril 1997, 177 p.

Pascal SINGY & Peter TRUDGILL (éds)
Communication et pragmatique interculturelles

BEST COPY AVAILABLE